



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Construyendo un barrio de cuidados

Evaluación de un programa de Trabajo Social Grupal sobre *competencias parentales* del CMSS del barrio de la Magdalena.

Constructing a caring neighbourhood

Evaluation of a Group Social Work program on *parental competences* from the local social services centre in the Magdalena neighbourhood

Autoras

María del Carmen Ambroa Martínez

Alba María García Tolosa

Director/es

Antonio Eito Mateo

Chabier Gimeno Monterde

Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo

2017/2018

Resumen

El ámbito de trabajo de los Servicios Sociales de Zaragoza está encaminado al Trabajo Social individual. Desde este trabajo, se quiere dar a conocer que no siempre ocurre así. Para ello, desde el barrio de la Magdalena (Zaragoza) detectan la necesidad de fomentar la red vecinal y ampliar la cohesión social, y al mismo tiempo promover el Trabajo Social Grupal y Comunitario desde los Centro Municipales de Servicios Sociales. De esta manera, nace el grupo de “Competencias parentales” destinado a familias de este barrio con hijos menores de 6 años. Asimismo, este trabajo consiste en realizar una evaluación de este proyecto para destacar los diferentes efectos que puede desencadenar éste en el barrio. Para llegar a realizar dicha evaluación se han utilizado diferentes técnicas de recopilación de datos, como la observación o la entrevista, y seguidamente un análisis de datos en profundidad.

Palabras clave:

- *Trabajo Social*
- *Competencias Parentales*
- *Familia*
- *Servicios Sociales*
- *Evaluación*

Abstract

The scope of the Social Services in Zaragoza is focused towards individual social work. This piece of work aims to show this is not always the case. To do this, in the neighbourhood of Magdalena, Zaragoza, it has been detected the need to foment the neighbourhood's network and extend social cohesion on top of promoting group social work and communitary from the municipal centres which belong to the social services. All this has given birth to 'parental competence', aimed towards families which belong to this neighbourhood and have kids under six years old. At the same time, this piece of work consists on evaluating this project to bring light into the different effects it can have on the neighbourhood. To achieve this, different types of research such as observing, interviewing and a deep data analysis have been carried out.

Key Words

- *Social work*
- *Parental Competences*
- *Family*
- *Social services*
- *Evaluation*

ÍNDICE

Índice de Tablas	I
Índice de Gráficos	I
Índice de Esquemas	I
1. Introducción	1
1.1. Justificación del trabajo	1
1.2. Agradecimientos.....	1
2. Planteamiento y diseño del trabajo	2
2.1. Contextualización del proyecto	2
2.2. Ámbito geográfico y temporal.....	3
2.2.1. Contextualización del barrio de la Magdalena	3
2.2.2. Funcionamiento de los Servicios Sociales	4
3. Metodología y objetivos	7
3.1. Objetivos.....	7
3.2. Método y enfoque de la investigación	7
3.3. Técnicas e instrumentos.....	9
4. Marco teórico	14
4.1. Teorías de la evaluación	14
4.1.1. Evaluación y Trabajo Social.....	14
4.1.2. Evaluación e investigación Social.....	14
4.1.3. Características del proceso de evaluación	15
4.1.4. Delimitación del proceso de evaluación.....	15
4.1.5. Diseño de evaluación.....	16
4.1.6. Tipo de evaluación de programas de acción social desde la perspectiva del Trabajo Social..	16
4.2. Teorías del Trabajo Social con Grupos	18
4.2.1. Los grupos: concepto, definición.....	18
4.2.2. Trabajo Social de Grupo y práctica del Trabajo Social.....	20
4.2.3. Dinámicas de grupo	20
4.2.4. Comunicación no verbal	21
5. Presentación y análisis de datos.....	23
6. Conclusiones.....	36
7. Propuestas	39

8. Referencias	40
8.1. Bibliografía.....	40
8.2. Legislación	41
8.3. Webgrafía	41
9. Anexos	41

Índice de Tablas

Tabla 1. Características de los enfoques cualitativo y cuantitativo	8
Tabla 2. Parrilla de convocadas.	23
Tabla 3. Coordinación interna	34
Tabla 4. Coordinación externa.....	34
Tabla 5. Puntos fuertes y débiles en el desarrollo del grupo.	39

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Asistencias.....	24
Gráfico 2. Número de hijas/os.....	25
Gráfico 3. Evolución de las madres.	26
Gráfico 4. Control emocional de las madres.	28
Gráfico 5. Uso de aparatos electrónicos	32
Gráfico 6. Temas que les gustaría tratar.	33

Índice de Esquemas

Esquema 1. Programas y principales proyectos y servicios del CMSS del barrio de la Magdalena.	2
--	---

1. Introducción

1.1. Justificación del trabajo

La idea de abordar este tema en el Trabajo Final de Grado surge a partir de que una de las integrantes del grupo realizó las prácticas de Trabajo Social en el Centro Municipal del Barrio de la Magdalena (Zaragoza). Desde aquí se iba a realizar un proyecto en relación sobre competencias parentales que captó la atención de ambas.

Todo esto, supuso una nueva experiencia que hasta entonces no se había presentado. Los Servicios Sociales Municipales son conocidos como meros gestores de ayudas económicas y de una forma muy individualista. Desde este proyecto, se intenta fomentar el Trabajo Social con Grupos en los Centros Municipales. De esta manera, se nos bridó una gran oportunidad para conocer estos los centros municipales de servicios sociales desde una perspectiva no asistencialista, sino más cercana al usuario y a la comunidad.

Además, nos llamó mucho la atención el tema sobre el que se realizaba el curso, ya que las competencias parentales no son algo que aprendemos en un aula, así que nos motivó esa idea para seguir adelante, teniendo en cuenta también que podíamos estar cerca de las usuarias, ser parte del grupo y compartir nuestras propias experiencias, y recoger otras para nuestro futuro tanto laboral como personal.

Asimismo, según nuestro punto de vista, el Trabajo Social Grupal y Comunitario en este ámbito está menos desarrollado y a través de este Trabajo Fin de Grado, se pretende aportar una mayor visibilidad a estos niveles de Trabajo Social.

1.2. Agradecimientos

Queremos agradecer en primer lugar a Beatriz González y María del Carmen Calvo, profesionales del Centro Municipal de Servicios Sociales de la Magdalena, por dejarnos participar de una manera tan amplia en este curso que a ellas tanto esfuerzo e implicación les ha traído y aprovechar para darles la enhorabuena por el fantástico resultado. También agradecer a los y las profesionales del centro que nos han brindado su ayuda cuando más la necesitábamos, y también darles la enhorabuena por su colaboración y participación para lograr el funcionamiento del curso.

Agradecemos a nuestros directores, Antonio Eito, por la paciencia y por guiarnos cuando no encontrábamos el camino correcto, tanto en este Trabajo Fin de Grado, como en otras cuestiones de la vida y a Chabier Monterde, agradecerle también la participación y, pese a ver estado ocupado en otras investigaciones, agradecerle el guiarnos y ayudarnos con tanta rapidez.

Por último, agradecer a todos los docentes y profesionales con los que nos hemos encontrado a lo largo de estos cuatro años, por ser nuestros referentes, y por darle voz al campo de “lo social”.

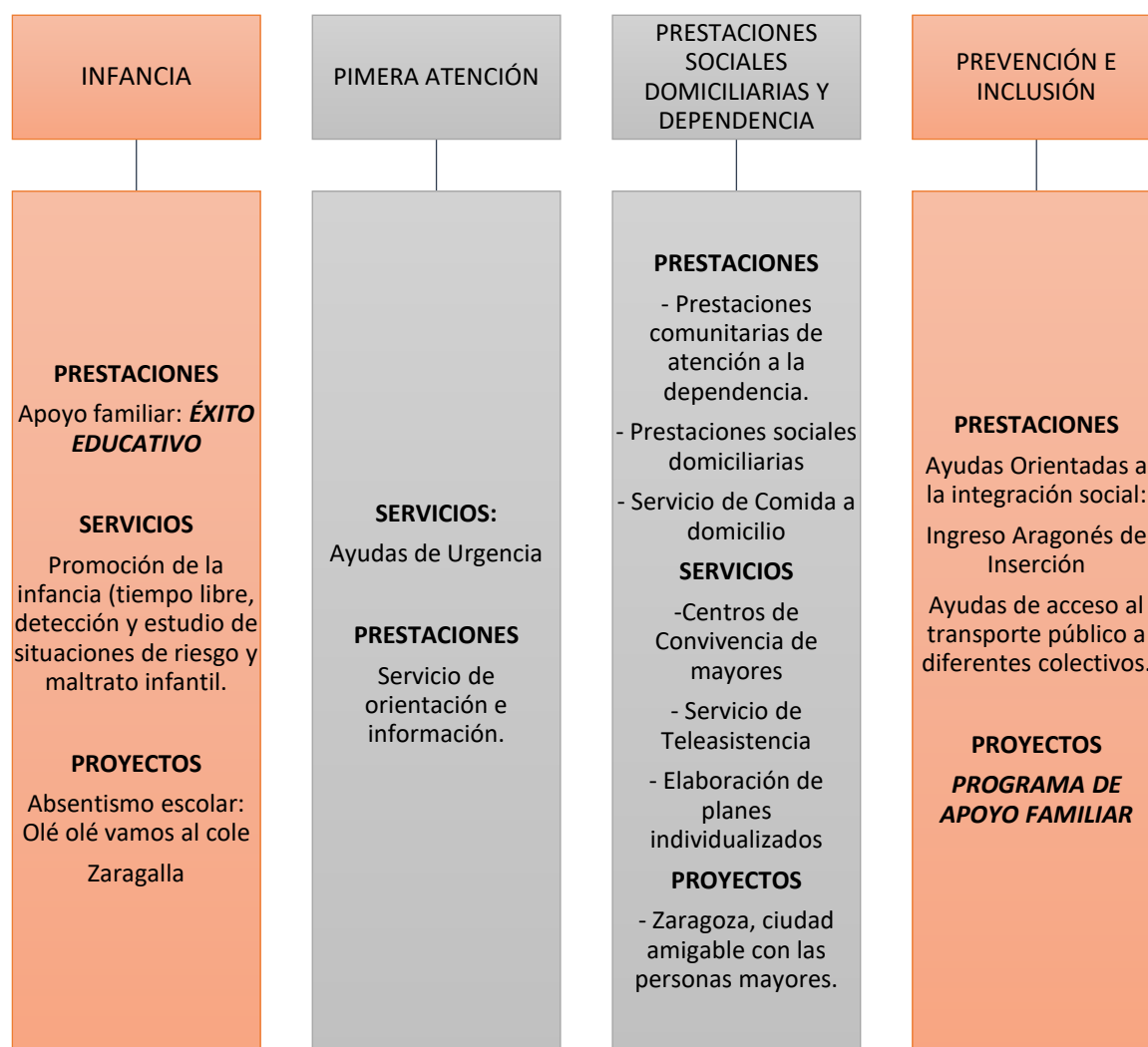
Gracias.

2. Planteamiento y diseño del trabajo

2.1. Contextualización del proyecto

El grupo de Competencias Parentales se desarrollará desde el Centro Municipal de Servicios Sociales del Barrio de la Magdalena. Este proyecto se sitúa dentro del Programa de Prevención e Inclusión, más concretamente en el Programa de Apoyo a la Familia. Asimismo, se encuentra paralelamente relacionado con el Programa de Infancia de dicho centro, encuadrado en el programa de Éxito Educativo.

Esquema 1. Programas y principales proyectos y servicios del CMSS del barrio de la Magdalena.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos de la Memoria de Servicios Sociales Comunitarios 2016.

Es un proyecto transversal al nuevo modelo de organización de programas efectuados por este Centro Municipal de Servicios Sociales realizando en éste una participación de los diferentes perfiles profesionales de este centro.

Desde el Programa de Apoyo a la Familia del Ayuntamiento de Zaragoza se contempla la intervención grupal como solución para dar una respuesta integral a las necesidades comunes que muestran las familias de este

barrio en los procesos de apoyo. De esta manera, se pretende conseguir un aprendizaje más rico gracias al intercambio de experiencias de cada participante.

En el Casco Histórico de Zaragoza, existen experiencias similares en relación con el apoyo a la familia en competencias parentales. No obstante, debido a que el contexto actual es muy diferente se quiere aprovechar la oportunidad de incorporar a una Trabajadora Social como parte del equipo coordinador.

La sociedad actualmente contempla al Trabajador Social de una manera asistencialista, por lo que desde el CMSS de La Magdalena intentan dar a conocer otras actividades en las que puede formar parte el Trabajador Social e intentar eliminar la imagen asistencial de éste. Por ende, se plantea una alternativa diferente a través de un trabajo grupal.

Este proyecto va dirigido a padres, madres y responsables de familias con hijos/as con edades comprendidas de 0 a 6 años en las que puedan encontrarse en diferentes situaciones de dificultad en aspectos relacionados con la organización familiar o doméstica, en la educación o en el cuidado de los menores.

Continuando con el desarrollo de este proyecto se divide en 17 sesiones diferentes que tienen lugar los lunes de 9:30 de la mañana hasta las 11:30 de la mañana. En dichas sesiones se van a explicar diferentes temas. Primeramente, las primeras sesiones tendrán lugar diferentes actuaciones relacionadas con los juegos. Para ello, se cuenta con la colaboración de estudiantes de educación infantil del IES Luis Buñuel. Posteriormente, acudirán diferentes profesionales para explicar aspectos relacionados con el castigo y gestión y control de las emociones tanto de las madres como de los niños. Finalmente, se exploran temas en relación con la alimentación. Asimismo, al ser un proyecto flexible se han ido incorporando otros temas como por ejemplo el de educación sexual, igualdad de género, etc.

Asimismo, se convoca tanto a hombres como a mujeres, la única restricción que existe en la participación es que solo podrá formar parte del grupo un miembro de la unidad familiar.

Para trabajar con este perfil, se crea el proyecto de *“Formación en competencias parentales desde el Centro Municipal de Servicios Sociales Magdalena”*. Este proyecto, tiene como objetivo principal *“facilitar que los padres y madres u otros adultos con responsabilidades educativas familiares desarrollen estrategias personales, emocionales y educativas que les permita afrontar de forma constructiva sus problemas y conflictos cotidianos y desarrollar modelos parentales más adecuados.”* (González y Calvo, 2018).

2.2. Ámbito geográfico y temporal (conocimiento del barrio y funcionamiento de los servicios sociales)

2.2.1. Contextualización del barrio de la Magdalena

El barrio de la Magdalena forma parte de la Junta municipal de Casco Histórico de Zaragoza. Es un barrio con amplios recursos como por ejemplo, el Albergue Municipal o el Centro de Historias. El barrio de la Magdalena establece su límite por la Calle el Coso y la calle San Vicente de Paúl hasta gran parte del Camino de las Torres.

Actualmente, la zona del Casco Histórico ocupa una superficie de 1.984.383 metros cuadrados y la densidad de población es de 23.188,57 habitantes por kilómetro cuadrado, un total del 6% de la población total de la ciudad de Zaragoza. (Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza, 2017, p.12)

Como expresan los datos demográficos del padrón municipal del año 2017 del Casco Histórico de Zaragoza, en relación con la edad media, se hace una división entre sexos. De esta manera, la edad media de hombres es de 43 años 4 meses y 20 días. La edad media de las mujeres residentes en este barrio aumenta en relación con la de los hombres a 47 años, 6 meses y 18 días. Siguiendo la línea de esta división, según los datos del

padrón municipal (2017) la población total es de 46.015 siendo un total de hombres de 22.128 y el número de mujeres asciende a la cifra 23.887.

Por otro lado, la población española de este distrito es del 76,93 %. De esta manera, otra variable demográfica de gran importancia es la población extranjera. Una de las características de este barrio es la diversidad de población. Según las cifras del año 2017 se aprecia que los continentes más representados son Europa con una cifra de 4.207 personas y África con 3.109. Por lo tanto, existe un total de 10.157 personas extranjeras de las cuales 5.574 son hombres y 4.583 son mujeres. Realizando una mayor segregación encontramos que los países más representados son Rumanía (2.932 personas) y Marruecos (1.333 personas). (Excmo. Ayuntamiento de Zaragoza, 2017, p.13)

2.2.2. Funcionamiento de los Servicios Sociales

El Centro Municipal de Servicios Sociales de La Magdalena es un centro público que pertenece al Ayuntamiento de Zaragoza, Área de Presidencia y Derechos Sociales, cuyo objetivo es ser de referencia al ciudadano para actuar como solucionador de problemas y necesidades, concedido de prestaciones básicas que se le puedan ofrecer desde el sistema público, coordinándose a la par con las distintas instituciones locales y servicios especializados. Su intervención es a nivel individual, grupal, familiar y comunitario. (Memoria de Servicios Sociales comunitarios, 2016)

Actualmente el funcionamiento del centro se divide en cuatro grandes programas que a continuación se procederá a su explicación. Véase, Esquema 1. Programas y principales proyectos y servicios del CMSS del barrio de la Magdalena. (p.2)

A) PRIMERA ATENCIÓN

Este programa ofrece un conjunto de actuaciones profesionalizadas para que los ciudadanos conozcan sus derechos, los procedimientos que deben seguir o las alternativas disponibles ante una necesidad. Asimismo, según la memoria de los Servicios Sociales Comunitarios (2016) este programa está orientado a: (1) ofrecer y facilitar el primer contacto de la población con los servicios sociales, (2) proporcionar atenciones sociales. (3) Derivar si fuera necesario hacia programas de inclusión y otros servicios de protección existentes en la comunidad.

Las actuaciones que se encuentran en Primera Atención son las ayudas de urgencia. Son un tipo de prestación económica. Estas ayudas están destinadas a los gastos originados por las diferentes situaciones de necesidad. Este tipo de prestación se encuentra regulada en el artículo 7 del Boletín oficial de Aragón de medidas de emergencias en relación con las prestaciones económicas del Sistema público de Servicios Sociales y con el acceso a la vivienda en la comunidad de Aragón¹

Cabe resaltar que estas ayudas de urgencia no solo se realizan en este programa, en los programas que preceden a continuación también cabe la posibilidad de que proporcionen estas ayudas a los usuarios que cumplan los requisitos necesarios.

¹ Boletín oficial de Aragón. Ley 10/2016, de 1 de diciembre, de medidas de emergencias en relación con las prestaciones económicas del Sistema público de Servicios Sociales y con el acceso a la vivienda en la comunidad de Aragón

B) PREVENCIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

El objetivo fundamental de este programa es prevenir que la precarización económica y el debilitamiento de los sistemas de protección social tenga como consecuencia una exclusión social de una parte importante de la población (Memoria Servicios Sociales Comunitarios 2016, p. 17). En este programa se encuentran diferentes tipos de actuaciones que a continuación se procederá a su explicación.

- Ayudas orientadas a la integración social: donde se encuentran el Ingreso Aragonés de inserción (IAI) y ayudas de acceso al transporte público de diferentes colectivos. En el primero de estos, es un programa que está orientado a la normalización e integración de diferentes ciudadanos que se encuentran en estado de necesidad o a personas que estén en riesgo de marginación. De esta manera, el programa comprende prestaciones económicas que intenten garantizar la satisfacción de los recursos mínimos y diferentes actividades dirigidas a lograr la integración social y laboral de sus beneficiarios.
- Programa de Apoyo familiar: Según la memoria de 2016 del Centro Municipal de los Servicios Sociales Comunitarios. El objetivo del programa es ayudar a las familias para que puedan cumplir las funciones que permitan a sus miembros un desarrollo adecuado. Va destinado a familias con menores de 18 años que se encuentran en una de estas situaciones:

Las actuaciones se realizarán en diferentes ámbitos:

- Familiar: desarrollando las capacidades y habilidades necesarias para enfrentarse de manera adecuada a sus problemas sin tener que depender de los Servicios Sociales.
- Grupal: dando respuestas puntuales ante necesidades comunes de las familias en proceso de apoyo.
- Comunitario: fomentando la red de relaciones y recursos necesarios para las familias
- Programas de planes integrales: En este barrio existe el PICH (Programa integral de Casco Histórico)

C) DE PREVENCIÓN EN MATERIA DE INFANCIA

La actividad de los servicios sociales en materia de menores se desarrolla dentro del ámbito señalado en el artículo 84 de la mencionada Boletín Oficial de Aragón de la infancia y adolescencia en Aragón.² De esta manera se realiza: (1) El seguimiento de la escolarización, con especial atención a la prevención del absentismo escolar, (2) la promoción de salud infantil, (3) fomento de la inserción social, (4) la colaboración en la detección de riesgo o desamparo, (5) Prevención de situaciones de conflicto social (6) La colaboración en el seguimiento de la ejecución tanto de las medidas de protección como de las impuestas por los Juzgados de Menores. (7) El desarrollo de una red de equipamientos y servicios, de base municipal, dirigidos a la atención primaria de la infancia, adolescencia y familia, (8) La promoción, a través de la planificación urbanística, de un entorno adecuado a las necesidades de los menores.

² Boletín oficial de Aragón. Ley 12/2001, de 2 julio, de la infancia y adolescencia de Aragón. Artículo 8

D) PRESTACIONES SOCIALES DOMICILIARIAS Y DEPENDENCIA.

Este programa sigue la normativa descrita en la Ley 39/2006, 14 de diciembre, de promoción de la autonomía personal y atención a las personas en situación de dependencia.³ La entrada de esta ley incluyó la puesta en marcha de algunas funciones desde los centros municipales de servicios sociales. Contando así con diferentes recursos: Planes individualizados de atención (realizando los Trabajadores Sociales su elaboración), prestaciones domiciliarias, servicio de ayuda a domicilio, servicio de teleasistencia y servicio de comida a domicilio.

Asimismo, también existe diferentes centros municipales de convivencia de personas mayores. Estos centros son espacios que sirven de encuentro y relación destinados a ofrecer diferentes actividades para personas mayores adecuadas a sus necesidades e intereses, favoreciendo la convivencia y el ocio.

Actualmente existen 31 Centros de convivencia distribuidos entre 20 distritos urbanos y 11 barrios rurales. Cuentan con salas de estar, cafetería, salas de lectura, espacios al aire libre, aulas de informática, parques para mayores, etc. El total de socios del Casco Histórico es de 928 personas. El uso diario de servicios en el Casco Histórico es de información (2,8%) Talleres (46,90%) Aula de informática (2,31%) y comedor (38,67%). Asimismo, las personas pueden hacerse socios y la inscripción es gratuita.

³ Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia

3. Metodología y objetivos

3.1. Objetivos

Este trabajo consta con diferentes objetivos

- **Objetivo general:** Realizar una evaluación del proyecto “Formación en competencias parentales desde el Centro Municipal de Servicios Sociales Magdalena” para ver el impacto que pudiese tener en las personas que participan.
- **Objetivos específicos:**
 - Estudiar la evolución que pudieran tener las madres de este curso.
 - Analizar, si surgieran, nuevas demandas y necesidades, tanto implícitas como explícitas, que puedan plantear los participantes a lo largo del proyecto.
 - Conocer la coordinación existente entre los diferentes recursos.

3.2. Método y enfoque de la investigación

La definición de la metodología es el primer paso para conocer la manera en que se recogerán los datos, como serán analizados e interpretados.

Para realizar este trabajo, se ha utilizado un diseño multimétodo, más concretamente la triangulación metodológica, que, Valencia (2000) define como la utilización de dos métodos (cualitativo y cuantitativo, normalmente) para dirigir el mismo problema de investigación. Se usa para asegurar una solución comprensiva del problema de investigación.

En primer lugar, se hablará de las fuentes de información utilizadas. Hernández Sampieri, Fernández - Collado y Baptista (2007) hace una división de tres tipos de fuentes de información:

1. Fuentes primarias o directas: Forman el objetivo de la investigación bibliográfica y proporcionan datos de primera mano.
2. Fuentes secundarias. Son referencias ya publicadas en un área de conocimiento en particular (son listados de fuentes primarias). Reprocesan información de primera mano.
3. Fuentes terciarias. Se trata de documentos que recapitulan nombres y títulos. Son útiles para detectar fuentes no documentales.

Para esta evaluación, se han utilizado tanto fuentes primarias, a través de las observaciones en cada sesión y las entrevistas tanto finales como iniciales, como fuentes secundarias a través de la revisión bibliográfica.

En segundo lugar, encontramos los enfoques cuantitativo y cualitativo. Ambos se diferencian por su lógica interna: diseño de investigación, técnicas e instrumentos que utilizan para recoger la información, tipo de información recolectada, el proceso de análisis, entre otras características. (Cauas, 2015)

Hernández, Fernández - Collado, y Baptista (2007), entienden los enfoques cualitativo y cuantitativo como paradigmas de la investigación, ya que emplean procesos similares para generar conocimiento.

Por un lado, la investigación cualitativa es aquella que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis, sin medición numérica, para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación,

(Hernández, Fernández - Collado, y Baptista, 2007, p. 8) y cuyo análisis se dirige a lograr descripciones detalladas de los fenómenos estudiados. Pone el acento en la utilización práctica de la investigación (Cauas, 2015).

Por otro, la investigación cuantitativa es aquella que utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la mediación numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández, Fernández - Collado, y Baptista, 2007, p. 4).

A continuación se procede a explicar en un cuadro comparativo las diferentes de ambos enfoques.

Tabla 1. Características de los enfoques cualitativo y cuantitativo

ENFOQUE CUALITATIVO	ENFOQUE CUANTITATIVO
El investigador plantea un problema, pero no siguen un proceso definido.	El investigador realiza los siguientes pasos: A. Plantea un problema delimitado. B. Revisa lo que se ha investigado anteriormente. C. Construye un marco teórico. D. Crea una hipótesis E. Somete a prueba dicha hipótesis mediante diseños de investigación. F. Recolecta datos numéricos.
Busca descubrir y refinar preguntas de investigación.	La hipótesis se genera antes de recolectar los datos.
El investigador comienza examinando el mundo social y en este proceso desarrolla una teoría coherente con lo que observa qué ocurre.	Utiliza el razonamiento deductivo, comenzando por la teoría y derivando en expresiones lógicas (hipótesis)
No se prueban las hipótesis, si no que se generan durante el proceso.	La recolección de los datos es fundamental en la medición (variables)
Utiliza métodos de recolección no estandarizados, es decir, no es un análisis estadístico.	Se utilizan métodos estadísticos.
Evalúa el desarrollo natural de los sucesos, no se transforma la realidad.	Es objetivo.
Se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en entender el significado de las acciones de los seres humanos.	Sigue un patrón predecible y estructurado.
La realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes y de sus experiencias individuales.	
No pretende generalizar los resultados.	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos de: Hernández, Fernández - Collado, y Baptista (2007). Metodología de la investigación. México: McGraw - Hill Interamericana.

3.3. Técnicas e instrumentos

En este apartado se van a desarrollar las técnicas utilizadas para la recogida de información. En este caso se han realizado técnicas tanto cualitativas como cuantitativas. Para las técnicas cualitativas se han desarrollado la técnica de la observación y la técnica de la entrevista. Asimismo, para cada técnica se han utilizado diferentes instrumentos para lograr una recogida de información clara, concisa y ordenada. A continuación, se explica detalladamente cada una de las técnicas utilizadas y sus correspondientes instrumentos.

En primer lugar y como se ha nombrado en el apartado anterior se procede a realizar un enfoque cuantitativo. Para ello, los datos que se van a analizar de esta forma son:

- El número de personas que han sido convocadas para la participación en el curso de Competencias Parentales.
- El número de personas que han acudido a la primera sesión.
- El número de personas que han iniciado el curso
- El número de personas que han finalizado el curso

Para recoger esta información se ha utilizado un instrumento principal. La ficha de asistencia de las participantes que se encuentra situada en el ANEXO 1. Ésta consistía en una columna a la izquierda con los nombres de cada madre y a continuación las fechas de las sesiones. Esta herramienta permitía saber cuándo se han dado de baja a madres, cuando han dejado de acudir por motivos laborales o de formación, cuando había faltas justificadas o cualquier otro impedimento que les ocurriera a las madres y les impidiese acudir a la sesión.

En segundo lugar, otra técnica que se ha utilizado para realizar esta evaluación ha sido la observación. Sierra Bravo (2007) explica la observación como un procedimiento de recogida de información y con actitudes existentes por parte de los observados, es decir, que dichas actitudes son espontáneos y que no están condicionados por el propio investigador. Se caracteriza por ser acontecimientos surgidos en el momento de ejecución de esta técnica.

En cambio, Ander- Egg (1997) la explica procedimiento empírico por experiencia. Con esto se refiere a que es muy antiguo, pero a la vez se sigue utilizando frecuentemente en la actualidad.

La observación es una técnica que pretende recoger la información más importante para recopilar los datos necesarios para la realización de la investigación. Asimismo, para poder ejecutarla deberán estar presente cinco elementos: (1) El observador; (2) El hecho observado; (3) La información o dato buscado; (4) el papel o modo de participación del observador; (5) Instrumentos y medio de observación. (Ander- Egg, 1997, p.157).

Para elaborar una observación, la recogida de datos deberá ser sistemática y ordenada. De esta manera y continuando con el autor anteriormente citado, existen unas pautas a seguir para realizar esta técnica de forma correcta:

- Determinar un objetivo claro y concreto para la investigación
- Establecer una buena planificación de la investigación
- Responsabilidad como elemento indispensable en la observación
- Tener empatía con las madres.

- Buscar apoyo en personas del grupo para que el funcionamiento de éste sea correcto
- Hay que explicar que se pretende conseguir con la observación
- Percepción de pequeño detalle que pueden ser elementos clave de la investigación
- Transcribir las observaciones lo antes posible
- Elaborar datos fiables y válidos.

Por otro lado, Ander- Egg (1997) afirma que existen diferentes modalidades de observación:

- Según los medios utilizados: se divide en dos elementos, observación estructurada y observación no estructurada. En el caso de esta investigación se habla de una investigación estructurada, ya que se ha seguido un guion previo. Estaba formado por cuatro columnas. En la primera de ellas se encontraban las actividades que se han llevado a cabo en la sesión correspondiente. La segunda de ellas, se observaba la participación de las madres en la sesión. Es decir, si intervenían en la sesión de forma voluntaria, si intervenían porque era su turno de palabra, o incluso si no querían intervenir. En la tercera se explica la comunicación existente entre las madres, para comprobar el grado de confianza entre las propias participantes o con las profesionales según el transcurso del curso. Y en la última columna, se sitúa la comunicación no verbal, donde se intenta comprobar si se muestran cómodas en el curso, si el tema les interesa, si no les interesa el tema, etc. Por otro lado, también se ha utilizado una ficha de asistencias para recoger los datos cuantitativos de cuantas personas se convocaron, cuantas acudieron a la primera sesión, cuantas comenzaron el curso y cuantas lo han finalizado.
- Según el papel o modo de la participación: Se segregaría en observación participante u observación no participante. En el caso de esta investigación es una investigación no participante, debido a que no se intervenía en las sesiones, solamente se estaba presente en el lugar del desarrollo de la sesión recogiendo la información necesaria. De esta manera, el observador/a era ajeno a las dinámicas que se realizaban en el grupo.
- Según en número de observadores podrá ser en equipo o individual. Para la elaboración de este trabajo se ha realizado una observación en equipo, compuesta por dos miembros que de forma rotativa acudían a las sesiones para recoger la información pertinente. Asimismo, cuando en una sesión había varios temas de interés acudían ambos integrantes del equipo para realizar esta recogida.
- Según el lugar donde se realiza. Se contemplan dos opciones: en la vida real y en el laboratorio. El grupo de Competencias Parentales se desarrolla en la vida real ya que capta los hechos como se van presentado, es decir, de forma natural o sin previa preparación.

Para la obtención de información de esta técnica se ha utilizado diferentes instrumentos, entre los que se destacan el diario de campo, un cuaderno de notas y una ficha de observación. A continuación, se procede a explicar cada una de ellas detalladamente.

1. Diario de campo es un instrumento de recogida de información donde se plasmaban diferentes aspectos que se realizaban en la sesión, como, por ejemplo, las actividades que se realizaban, las relaciones entre las participantes, la comunicación no verbal de cada una de ellas. Es decir, se relataba aquellos aspectos que se podían observar y eran relevantes para la investigación.
2. La ficha de observación: a través de los datos recogidos en el diario de campo, se traspasaba dicha información a la ficha de observación correspondiente a la sesión para que la información estuviera recogida de forma ordenada y sistemática.
3. Cuaderno de notas: es un instrumento que se precisaba para apuntar las citas que se concretaban con las madres, o aspectos importantes para las siguientes sesiones.

El desarrollo del curso de Competencias Parentales constaba de 17 sesiones, por lo tanto, se han realizado 17 sesiones de observación, situadas en el ANEXO 1.

Además de la técnica de la observación se ha utilizado la técnica de la entrevista cualitativa. Corbetta (2010) afirma que esta técnica tiene como objetivo recopilar información realizando preguntas a los sujetos, y de esta manera intentar conocer la realidad individual de los entrevistados, es decir, empatizar con ellos para poder entender el mundo como ellos lo visionan. De esta manera se entiende como un proceso de interacción entre el entrevistador y el entrevistado.

La definición exacta de entrevista cualitativa es una conversación provocada por el investigador, realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de intervención y una finalidad concreta, guiada por el propio investigador y con un esquema flexible y estandarizado. (Corbetta, 2010, p. 344)

Siguiendo la línea de este autor se detectan una serie de características fundamentales para esta técnica:

- Falta de estandarización: No hay respuestas cerradas, sino las respuestas que da cada entrevistado pueden ser muy variadas. El objetivo de la entrevista cualitativa es comprender al sujeto y su forma de ver la realidad, sin partir de prejuicios o estereotipos predefinidos de las personas que van a ser entrevistas. Asimismo, a raíz de esto se pretende dar libertad al entrevistado para expresarse.
- Comprensión frente a documentación: Las preguntas de la entrevista tienen la finalidad de comprender en profundidad el pensamiento de la persona entrevistada. Los objetivos de esta característica es la obtención de información y la comprensión de la realidad social.
- Falta de muestra representativa: En el caso de esta investigación no se ha hecho un muestreo de las participantes, es decir, se ha entrevistado a todas ellas para poder comprender el punto de vista de cada una de ellas.
- Criterio centrado en el sujeto frente a criterio centrado en las variables: Esta característica hacer referencia a que el investigador está interesado en el propio sujeto y en la comprensión de los aspectos sociales realizando una lectura global de los fenómenos.

Continuando con esta técnica, existen diferentes modalidades de entrevistas: Entrevistas estructuradas, entrevistas semiestructuradas o entrevistas no estructuradas.

En el caso de este trabajo se ha utilizado una entrevista semiestructurada. Es decir, el entrevistador dispone de un guion previo donde recoge todos los temas que se quieren desarrollar a lo largo de la entrevista (ANEXO 2 y 3). Corbetta (2010) aclara que esta modalidad de entrevista proporciona una mayor libertad tanto al entrevistado como al propio investigador. Por otra parte, el entrevistador no abordara temas que no estén previamente pactados en guion, pero tiene la opción de desarrollar aquellos temas que considere de interés para comprender la realidad del sujeto.

Por otro lado, se necesita realizar un trabajo previo a la entrevista cualitativa para favorecer una buena recogida de información y favorecer el orden y la síntesis de la entrevista. Para ello, Corbetta (2010) cuenta con los siguientes elementos:

- Explicaciones previas: ya que las personas que realizaban las entrevistas estaban presentes en las sesiones, el entrevistador y el entrevistado ya se conocían y existía cierta confianza entre ellas. De esta manera, se les explicó en qué consistía la entrevista y cuál era su objetivo y finalidad de la entrevista. A su vez, al ser una entrevista voluntaria, las participantes firmaron una autorización para la ejecución de dicha entrevista. En el ANEXO 5 está depositado el ejemplo de autorización que se utilizó en este trabajo.
- Preguntas primarias: Según Corbetta (2010) son preguntas para entrar en contacto con la persona entrevistada. En las entrevistas realizadas se establecieron dos tipos de preguntas primarias. Por un lado, preguntas descriptivas, para conocer más al individuo. Por ejemplo ¿Me puedes hablar de tu familia? Por otro lado, Preguntas estructurales, son preguntas que intentan saber cuál es el conocimiento de la persona en el ámbito que interese., por ejemplo, “Bajo tu punto de vista, ¿Cuál es la comida más importante del día?”
- Preguntas exploratorias: Son preguntas aparentemente neutrales que incitan al entrevistado a exponer su opinión acerca de lo que se está cuestionando. Por ejemplo, en este trabajo una pregunta exploratoria pudiera ser ¿Cuál es tu opinión sobre el castigo?

Otro elemento que se ha utilizado en esta técnica ha sido la repetición de la pregunta. Esto era ejecutado cuando se apreciaba que la respuesta que daba la entrevistada suponía una clara desorientación por su parte, es decir, que no comprendían la pregunta. De esta manera, se le realizaba esta pregunta formulada de forma diferente. Asimismo, otra herramienta similar que también se realizó fue la repetición de sus respuestas, para ver si el entrevistador comprendía lo que la madre quería expresar. Si no se tenía claro lo que quería exponer se les pedía que profundizaran en el tema que estaba hablando.

Otra característica importante en dicha técnica es marcar bien las pausas y los silencios, ya que proporcionan un espacio para que las madres se expresen con total libertad, adoptando una postura de escucha activa por parte del entrevistador.

También, ha sido de una importancia relevante el lenguaje en estas entrevistas, para conseguir una buena interacción entre ambas partes.

Una vez realizadas las entrevistas, se transcribía cada una de ellas para su posterior análisis cuantitativo. Como afirma Corbetta (2010) el análisis deberá ser holístico, es decir, el objeto principal es el entrevistado y debe ser observado y analizado en su totalidad para llegar al fin de las entrevistas cualitativas, comprender la realidad de estas personas.

En este trabajo se han realizado nueve entrevistas iniciales y ocho entrevistas finales. Complementadas con dos entrevistas a diferentes perfiles profesionales. En este caso las profesionales que han sido entrevistadas han sido la Educadora Social y Trabajadora Social encargada del Programa de Prevención e Inclusión del Centro Municipal de Servicio Sociales del barrio de La Magdalena.

Con las entrevistas iniciales se pretendía conocer el grado de conocimiento con el que partían las madres en el curso. Los temas que se han tratado en estas entrevistas están relacionados con los elementos que se proponían para trabajar en el Grupo de Competencias Parentales. Estos temas son el juego, la alimentación y el castigo a los niños. Una vez realizadas estas entrevistas, se efectuaron las entrevistas finales con las mismas preguntas que en las entrevistas iniciales. Con esto se quería comprobar la evolución que podían haber tenido las madres que habían participado en este curso.

Por otro lado, la entrevistas que se presentaron a las profesionales quieren postular a la figura del Trabajar Social en este tipo de proyectos sociales. Asimismo, en la entrevista final a las madres también se les presento una pregunta similar, para comprobar cuál había sido su experiencia al compartir un espacio diferente al que ya conocían con la Trabajadora Social del centro.

De esta manera, se quiere fomentar la participación de la figura del Trabajador Social en el ámbito grupal y comunitario y no solamente a nivel individual que es como se conoce actualmente por parte de la sociedad la figura de este perfil.

4. Marco teórico

4.1. Teorías de la evaluación

4.1.1. *Evaluación y Trabajo Social*

El Consejo General de Trabajo Social (2018) entiende esta profesión como generadora del cambio social, siendo de gran ayuda para resolver problemas o fortalecer relaciones humanas. Dicho de otro modo, la profesión del Trabajo Social es la encargada de fortalecer el Bienestar Social a través de conceptos como la Justicia Social y los Derechos Humanos.

Asimismo, es de gran importancia reconocer las diferentes aportaciones teóricas que sustentan dicha profesión para conseguir una correcta intervención y llevar a cabo una acertada evaluación.

Según González y Calcetero (2009) para llevar a cabo la práctica del Trabajo Social, es necesario conocer el contexto de intervención en el que puede desarrollarse (investigación, diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación). De esta manera, esta disciplina incluye la evaluación como la última etapa de la praxis de la intervención del Trabajo Social.

Para desarrollar una buena evaluación de proyectos o programas es preciso dominar los conocimientos pertinentes que se han utilizado.

La evaluación en este ámbito de trabajo se utiliza para saber si lo que está siendo implementado debe seguir realizándose o, al no tener utilidad suficiente, debe eliminarse. No solo se encuentran estos dos polos opuestos. También es posible a través de la evaluación incluir las mejores que fueran pertinentes para que el programa o proyecto disponga de resultados completos y beneficiosos para la población hacia la que van dirigida.

Por otro lado, Osvaldo Feinstein (2007) explica que la evaluación se consigue a través de dos propósitos fundamentales: el primero es aprender a través de la propia experiencia, conocidas como evaluaciones formativas. El fin último de este tipo de evaluaciones es el aprendizaje. El segundo propósito es aquellas que utilizan juicios de valor sobre aquello que se está evaluando, también denominadas evaluaciones sumativas.

4.1.2. *Evaluación e investigación Social*

Según el contexto en el que se utilicen, evaluación e investigación son palabras que van ligadas. De esta manera, en este apartado se hace referencia a la distinción que existe entre ambas.

La investigación de una evaluación es la aplicación sistemática de los métodos de la ciencia social para investigar la efectividad de los programas de la intervención social. (Rossi y Freeman, 1989, p. 19)

La evaluación e investigación poseen diferencias importantes. Por ejemplo, la evaluación se utiliza para resolver problemas que ya han sido identificados anteriormente. Otra gran diferencia es que el investigador tiene una característica fundamental, la objetividad. Debe detallar las cosas tal y como son, no como deberían de ser. En cambio, en el evaluador destaca la subjetividad, es decir su meta es la emisión de juicios de valor sin que se vea influida la calidad científica de los resultados. De este modo, el contacto con la realidad del evaluador es mayor, ya que debe compaginar los factores tanto políticos e ideológicos con la calidad científica. (Reboloso, Fernández-Ramírez, y Cantón, 2008, p. 21)

La siguiente discrepancia tiene relación la manera de llevar a cabo el desarrollo de evaluación. Ésta debe dar respuesta a las cuestiones por las que se ha realizado el estudio. Por lo tanto, los evaluadores generalmente

se transforman en su trabajo, intentando dar respuestas a cuestiones que exigen familiaridad con un amplio abanico de teorías y métodos de investigación. Esta diferencia con el investigador básico ocasiona problemas a la hora de decidir qué perspectivas teóricas y metodologías deberían ser la base de la formación y del ejercicio profesional de los evaluadores. (Reboloso, Fernández- Ramírez y Cantón, 2008)

Siguiendo la línea de Weiss (1990) se entiende la evaluación como un elemento bidireccional, que sugiere tanto propuestas como cambios para un bien común, es decir, es propositiva y tiene como objeto resolver problemas prácticos.

4.1.3. Características del proceso de evaluación

La evaluación es una actividad social compleja que exige la participación de un buen número de personas y la movilización de múltiples recursos. (Reboloso, Fernández-Ramírez, y Cantón, 2008, p. 28).

Los datos se recogen a través de los participantes del programa. La evaluación no se centra dichos participantes, sino que su objetivo es el programa en cuestión.

Se entiende por programa un conjunto de actividades planificadas e implementadas de forma racional para lograr algún propósito específico, generalmente con la mejora de las condiciones sociales de las personas. (Reboloso, Fernández-Ramírez, y Cantón, 2008, p. 28)

Siguiendo la línea de los autores citados anteriormente, la evaluación está formada por una serie de características, entre ellas destacan las siguientes:

- Relevancia: implica la importancia de la evaluación para la mejora de los resultados.
- Credibilidad: en esta característica tienen que existir dos aspectos: una credibilidad técnica y una credibilidad profesional. La primera de ellas consiste en verificar y objetivar los instrumentos que se utilizan para la recogida de información, y la segunda, al igual que la anterior se deberá objetivar y verificar los técnicos que estén incluidos en el programa.
- La implicación activa en el programa.
- Actividad organizada: la evaluación tiene que estar planificada, ejecutada y difundida correctamente para que la información evaluativa pueda estar el alcance de los integrantes.

4.1.4. Delimitación del proceso de evaluación

Reboloso y otros (2008) proponen un conjunto de características o elementos clave que conforman el concepto de evaluación:

- I. Debe incluir juicios de valor sobre un objeto, normalmente sobre la eficacia de los programas de acción social.
- II. Que conceda especial atención al análisis científico de los problemas sociales.
- III. Que enfatice los procesos de negociación para definir perspectivas compartidas del programa y sus objetivos.
- IV. Que sea útil la toma de decisiones y en aspectos instrumentales para conseguir una mayor eficacia en el logro de los fines.
- V. Que esté orientada a la excelencia o perfeccionamiento, adaptándose a las necesidades informativas de las audiencias.
- VI. Que esté interesada en y promueva el cambio social.

4.1.5. *Diseño de evaluación*

El diseño de la evaluación debe tener en cuenta dos aspectos importantes, los elementos de decisión y el diseño de las evaluaciones siguiendo el tipo de intervención social que más se adecue.

Los elementos de decisión varían según en función de los diferentes pasos a seguir al realizar una evaluación (Reboloso y otros 2008, p. 46).

- El diseño: se debe establecer unas preguntas sobre qué se va a evaluar, si se necesitan comparaciones o como se va a utilizar la información.
- Recogida de datos: hay que tener en cuenta tanto las fuentes de información, como se recogen y los problemas que puedan surgir a lo largo de la evaluación.
- Análisis de datos: Dependiendo de qué tipo de evaluación se realice se utilizará un tipo de análisis concreto, condicionando la estructura de información.
- El uso de la información debe ser estratégico para visibilizar los posibles cambios en el programa.

4.1.6. *Tipo de evaluación de programas de acción social desde la perspectiva del Trabajo Social*

Para desarrollar un proyecto es necesario detectar el tipo de necesidades que un determinado colectivo y ponerlo en funcionamiento. De esta manera, se entiende como un esfuerzo colectivo donde es precisa la intervención de diferentes actores. (García Longoria y Serrano, 2016)

Para esto, el debate entraría en cómo llevar a cabo este fenómeno, ya que no estamos evaluando un objeto sino una serie de problemas sociales. Para esto es preciso llevar a cabo diferentes métodos y técnicas para llevar a la situación deseada. (González y Calcetero, 2009)

Rodríguez García y Trejo (2016), en la *Guía de Evaluación de Proyectos y Programas Sociales* realizan una división en diferentes categorías de evaluación:

a) Por su ubicación temporal

Como bien se ha comentado con anterioridad, la evaluación suele realizar en la etapa final, pero no siempre es así. Este concepto puede estudiarse de una forma más compleja y existir diferentes tipos de evaluación según en el momento de intervención en el que se realiza. Cabe resaltar, que este tipo de evaluaciones se pueden realizar simultáneamente en un mismo proyecto.

1. Evaluación previa: Se realiza para objetar si el proyecto debe ponerse en práctica o no. Es conocida también por nombres como “ex – ante” “a priori” o “estudio de viabilidad”.
2. Evaluación simultánea: Se caracteriza por recoger información cuando el proyecto se encuentra en pleno desarrollo. Esta evaluación consiste en observar si es necesario seguir con el proyecto o por el contrario debe cancelarse. Asimismo, también puede incorporar diferentes inconvenientes que puedan aparecer en el proyecto para salvaguardarlos de forma eficiente.
3. Evaluación final: Su finalidad es aportar los resultados correspondientes que ha desencadenado el proyecto. De esta manera, esto se consigue a través del estudio del proyecto y recogida de información pertinente para llevar a cabo unas buenas conclusiones.

4. Evaluación posterior: Este tipo de evaluación se ejecuta un tiempo después de haber finalizado el proyecto para poder observar las repercusiones que ha podido causar en el contexto de la intervención.

b) Según su objeto

Para realizar una correcta evaluación se debe acotar el objeto con el que va a desarrollarse la intervención. Existe dos tipos de evaluación según su objeto, que a su vez pueden realizarse de forma paralela.

1. Por propósito: cabe realizarse una segmentación según si se ejecuta evaluación de resultados, evaluación de objetivos o evaluación de procesos. La primera de ellas hace referencia a los productos del proyecto. De esta manera, se deberán analizar la calidad de los bienes y servicios que posee el proyecto. Por otro lado, la evaluación de objetivos debe valorar la hipótesis de acción que ha sido orientada a la intervención. Finalmente, la evaluación de procesos hace referencia a aquellos factores, tanto internos como externos, que pueden aparecer en la vida del proyecto.
2. Por su naturaleza, su escala y niveles: En primer lugar, según su naturaleza pueden ser descriptivas (detallar los factores importantes) o explicativas (establecer conclusiones con sus pertinentes recomendaciones o sugerencias). Seguidamente, según su escala, pueden aparecer los denominados proyectos “grandes” o proyectos “pequeños”. Ambos son diferenciados según la magnitud de cada uno de ellos. En cuanto a los niveles, la evaluación podría ser normativa, estratégica o táctica.

c) Por quién la hace

Según quién sea el encargado de evaluar la intervención, es decir, según quien sea el sujeto que la realice, podrá ser:

1. Evaluación externa: Los sujetos que ejecuten dicha evaluación se encuentren ajenos a la gestión del proyecto.
2. Evaluación interna: Los sujetos encargados de la evaluación sean los propios responsables del proyecto.
3. Evaluación mixta: Combinación de las dos evaluaciones anteriormente mencionadas.
4. Evaluación participativa: Se trata de una evaluación que no solamente lo hacen las personas que se encargan del proyecto, sino que también la realizan las personas beneficiarias.

d) Por los instrumentos

Para realizar la evaluación se precisa realizar una buena recogida de información, para así lograr unas conclusiones de los más completas posibles. De esta manera, como se menciona en la metodología de este trabajo más en profundidad, se pueden encontrar instrumentos cualitativos e instrumentos cuantitativos.

4.2. Teorías del Trabajo Social con Grupos

4.2.1. Los grupos: concepto, definición

Existen diferentes tipologías de grupos entre los que se encuentran los grupos de discusión, de trabajo, de autoayuda o ayuda mutua. Zastrow (2008), detecta los grupos educativos, definiéndolos como aquellos que enseñan unas habilidades o conocimientos especializados, y suelen desarrollarse de manera participativa, donde predomina la interacción y la discusión entre los miembros. Teresa Rossell (1998) también hace una diferenciación de grupos en:

- Grupos orientados hacia el crecimiento, donde se encuentran los grupos terapéuticos, los grupos de aprendizaje y los grupos recreativos.
- Grupos de acción social. Su finalidad es conseguir objetivos sociales, que van más allá del beneficio de los propios individuos del grupo.

Para llevar a cabo esta distinción, se hace hincapié en el uso de las preposiciones *de*, y *con*: *“el trabajo social **de** grupo indica que el profesional asume al grupo como objeto de su atención-intervención y su función de conducción del grupo es necesaria e imposible de ser sustituida por los participantes. En el trabajo social **con** grupos el trabajador social se sitúa “al lado” del grupo e intenta fomentar su capacidad para autoorganizarse y ser efectivo en el logro de sus objetivos sociales, al mismo tiempo que intenta potenciar líderes que lo dirijan”.* (Teresa Rossell 1998, p. 111).

4.2.1.1. El inicio de los grupos

Zastrow (2008) expone que para que un grupo alcance su máximo potencial, existen ciertos elementos comunes a todos los grupos (independientemente del tipo de grupo) que se deben tener en cuenta antes de su formación:

- El establecimiento de objetivos: En la formación de un grupo se debe tener en cuenta los objetivos, para elegir miembros que resulten eficientes. Siguiendo en la línea de los grupos educativos, estos están formados/integrados por personas que comparten un interés común en un área específica, como las habilidades para criar a los y las niños y niñas (Zastrow, 2008). Así, es esencial que los objetivos o propósitos del grupo sean claros desde el principio, ya que su impacto es muy significativo en el desarrollo de la vida del grupo.
- El tamaño del grupo: Esta característica tiene una gran importancia en cuanto a la influencia en la satisfacción, interacción y participación de los y las integrantes. Los grupos pueden ser grandes o pequeños, siendo los pequeños los que tienen una mejor valoración y los grandes más éxito.
- Grupos abiertos o cerrados: En este apartado, se centrará la atención en los grupos cerrados, ya que es la tipología del grupo sujeto a evaluación que se desarrolla más adelante. Así, Zastrow (2008) define los grupos cerrados como grupos que funcionan de forma más eficaz debido a que no varía el número de miembros y tienen un límite de tiempo establecido. Pero se debe tener en cuenta el posible abandono o salida de miembros del grupo tanto en los grupos abiertos como en los cerrados, ya que es un factor contra el que se debe estar preparado.
- La duración: Siguiendo la línea del autor anteriormente citado, la duración de los grupos tiene dos componentes: el número de sesiones y la duración de cada sesión. Para Rossell (1998), la duración del grupo, de sus las sesiones y la frecuencia con la que estas se llevan a cabo, están muy relacionadas con los objetivos del grupo. Por norma, la duración de un grupo puede ser de unas 10 sesiones hasta 40 sesiones, dependiendo del tema que se vaya a tratar con el grupo. La duración de las sesiones varía entre una hora / una hora y media, aunque existen varios factores, como la situación social de

los miembros del grupo que hagan que las sesiones puedan ser de 45 minutos o de dos horas. La frecuencia puede ser muy variada, según sean los grupos, desde una vez al mes a una vez por semana, aunque siempre es importante dejar un espacio entre sesión y sesión para facilitar que los integrantes puedan trabajar sobre las tareas. El lugar y el horario convienen que sea el más favorable para que los miembros puedan asistir y no dar pie al abandono del grupo

Se identifica que para la planificación de los grupos han de seguirse unas pautas similares a las que se siguen en el Trabajo Social de Casos. Estas pautas/etapas son: (1) Admisión, en la que se identifican las necesidades y quién puede beneficiarse del grupo, (2) Selección de los miembros en base a esas necesidades, (3) Valoración y planificación, donde se fijan los objetivos y planes de acción, (4) Desarrollo e intervención grupal y (5) Evaluación y disolución, entendiendo la evaluación como un proceso continuo a lo largo del desarrollo del grupo y la disolución como un proceso significativo que puede conllevar a sentimientos como el rechazo. (Zastrow, 2008, p. 19)

4.2.1.2. La cohesión del grupo

La cohesión del grupo se define como la suma de todas las variables que influyen sobre los miembros. El nivel de cohesión es un elemento cambiante, ya que se mueve en la línea en que se mueven los acontecimientos y estos a su vez trastocan los sentimientos y actitudes de los integrantes. (Zastrow, 2008, p. 28)

El término cohesión grupal se utiliza para especificar la cualidad esencial del grupo y que le diferenciará de la mera agregación de individuos o simple categoría social. Se definió la cohesión como *“la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo”* o *“el campo total de fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo”*. (Sánchez, 2002, p. 117)

Sánchez (2002) explica que la cohesión grupal vendría dada por la atracción intergrupal, aunque ello no excluye la atracción interpersonal entre los miembros. Las principales consecuencias que tiene la cohesión en los grupos son:

- El simple encuentro entre personas da lugar a cierta cohesión que se verá aumentada. Es decir, cuanto más tiempo permanezcan juntos los miembros del grupo, cuanto mayor sea el agrado entre los miembros del grupo, cuanto más recompensantes o gratificantes sean los grupos, y cuanto mayor sea el éxito de los grupos (Zastrow, 2008).
- Por otro lado, hay agentes externos (otros grupos, problemas ambientales, etc.), que pueden incrementar la presión si todos se sienten afectados y si creen que actuar conjuntamente es mejor que hacerlo solos.
- Los líderes pueden incrementar la cohesión fomentando sentimientos de cordialidad y aceptación o siendo el blanco de la identificación proyectiva.
- La cohesión tiene importantes efectos sobre el grupo y sus miembros ya que hace que perviva más fácilmente como consecuencia de una mayor satisfacción y ajuste de los miembros del grupo.
- La cohesión aumenta la conformidad de las normas grupales, los miembros aceptan más fácilmente los objetivos normas y decisiones, y la presión a conformarse es mayor en estos grupos.
- Los grupos que presenten un alto grado de cohesión tendrán un bajo nivel de absentismo. Esta cohesión aumentará cuanto mayor sea la confianza entre los miembros, ya que posibilitará una comunicación, cooperación, e incluso una cohesión efectiva, pero disminuirá cuando se establezcan desacuerdos o cuando existan unas grandes exigencias (Zastrow, 2008).

Para terminar este apartado, se abordarán las definiciones de los grupos de pertenencia y referencia.

Según Munné Matamala (1980), hay grupos a los que se pertenece, es decir, se puede anteponer el pronombre “mi” ya que se sienten como propios. Por otro lado, Zastrow (2008) define los grupos de pertenencia como un grupo al cual una persona pertenece o no, teniendo una vinculación psicológica plena con el grupo cuando se siente atraída por el grupo y cuando es aceptada como miembro.

Los grupos de referencia son importantes ya que son utilizados como modelo. Un grupo de referencia puede sentirse de pertenencia, aunque un grupo al que no se pertenezca puede sentirse como grupo de referencia. (Munné Matamala, 1980)

Para Zastrow (2008), la influencia de estos grupos es aceptada y existe un sentimiento de identificación. Los grupos de referencia tienen dos funciones:

- Normativa: Para miembros que buscan un ajuste a unas posturas y estándares.
- De toma de decisiones: Para integrantes que utilizan esa función normativa para tomar o evaluar decisiones.

4.2.2. *Trabajo Social de Grupo y práctica del Trabajo Social*

Para Zastrow (2008), la práctica del trabajo social se basa en la proporción de unos servicios sociales efectivos y de calidad, tanto a nivel individual, familiar, grupal y comunitario como a organizaciones.

El trabajo social con grupos se sostiene en base a grandes solapamientos, ya que presta estos servicios a estos cinco niveles, por lo tanto, las habilidades, los conocimientos y los valores necesarios para llevar a cabo esta práctica del Trabajo Social deben ser muy similares a las que se necesitan para trabajar de forma individual con los cinco niveles citados.

“La participación a un grupo se ofrece a personas que tienen una situación, un problema o un interés común, para que, a través del grupo y con la ayuda de un profesional, en este caso un trabajador social, puedan conseguir mejorar su situación personal, y puedan también aumentar la capacidad para modificar aspectos sociales que consideran negativos o mejorables.” (Rosell, 1998 p. 103).

Esta autora argumenta que el trabajo social fue una de las profesiones que se dio cuenta del valor del grupo como método de ayuda, adelantándose a las aportaciones teóricas de otras ramas de lo social, que más adelante lo confirmarían. El trabajo social de grupo se inicia con una práctica de intervención que se sistematiza hasta establecer finalidades comunes y criterios de organización y de conducción de los grupos. (Rosell, 1998 p. 105)

4.2.3. *Dinámicas de grupo*

Para Zastrow (2008), los objetivos grupales implican a los integrantes del grupo en el proceso de toma de decisiones. Existen dos tipos de objetivos: operativos y evaluables. Los objetivos operativos son aquellas acciones dirigidas a conseguir un objetivo. Por otro lado, los objetivos no evaluables son aquellos que no pueden alcanzarse mediante acciones específicas, como es mucho más difícil de alcanzar no suele establecerse.

Un grupo tiene más probabilidades de resultar eficaz si:

- Los objetivos están claros, son evaluables y operativos.
- Los miembros consideran los objetivos como relevantes, alcanzables, significativos y aceptables.
- Tanto objetivos personales como grupales pueden alcanzarse a través de las mismas actividades y tareas.
- Los objetivos resultan estimulantes y tienen poco riesgo de fracaso.
- Los recursos para llevar a cabo las tareas/actividades están disponibles
- Gran coordinación entre los miembros y clima cooperativo en lugar de competitivo

En este apartado, se puede añadir el concepto de técnicas de grupo que acuña Teresa Rossell (1998). Desde un punto de vista de la directividad del grupo, se puede distinguir entre:

- Técnicas directivas. Se caracterizan por que la figura del profesional tiene un papel central y activo en el grupo, se anticipa a la iniciativa del grupo y promueve la dinámica de grupo a través de estímulos preparados con anterioridad para conseguir determinados efectos.
- Técnicas no directivas. Permiten la expresión libre y creativa del grupo. El profesional conduce el grupo a partir de las cuestiones que se producen dentro del mismo grupo.
- Técnicas semidirectivas. En ellas el conductor del grupo introduce un programa de actividades con el que se canaliza la dinámica del grupo para la consecución de sus objetivos. Dichas actividades son un medio de comunicación entre los participantes en el grupo.

4.2.4. *Comunicación no verbal*

Zastrow (2008), hace referencia a la comunicación unidireccional (aquella en la que una persona habla, o da instrucciones y los demás deben escucharla y seguirla) y la comunicación bidireccional.

Para este grupo sobre el que se está trabajando, se utiliza una comunicación bidireccional, que permite a todos los miembros del grupo participar plenamente, mejora la cohesión, la moral, confianza y grado de apertura del grupo. Esta comunicación favorece a que los posibles conflictos y las tensiones se resuelvan de una manera más eficiente.

En cuanto a las señales no verbales, a menudo revelan sentimientos que el individuo intenta ocultar, pero se puede ser consciente de lo que realmente está queriendo transmitir ese individuo. La comunicación no verbal interactúa con la verbal, lo que puede dar lugar a:

- **Repetición:** Los mensajes no verbales pueden repetir los verbales.
- **Sustitución:** Los mensajes no verbales pueden sustituir los verbales.
- **Acentuación:** Los mensajes no verbales pueden acentuar los verbales. La acentuación y la repetición están ligadas, aunque la acentuación conlleva un mayor énfasis.
- **Regulación:** Los mensajes no verbales pueden servir para regular la conducta verbal.
- **Contradicción:** Los mensajes no verbales pueden contradecir los verbales. Cuando ocurre esto, los mensajes no verbales suelen estar más cerca de la realidad

“Los mensajes no verbales no deben interpretarse como hechos, sino como señales que han de ser comprobadas verbalmente para determinar lo que el emisor está pensando o sintiendo.” (Zastrow, 2008, p.184)

Existen muchas formas de comunicación no verbal, como la postura, la orientación corporal, expresiones faciales, contacto visual, gestos, tacto, vestimenta, fronteras personales, territorialidad, voz, aspecto físico y entorno entre otras.

5. Presentación y análisis de datos

Antes de comenzar con la presentación de los datos recogidos en el transcurso de este grupo y con su respectivo análisis, se elabora una parrilla identificativa de las madres con las que se trabaja en el grupo, haciendo una pequeña presentación de ellas, con su edad, ocupación, número de hijos/hijas y edad de estos.

Tabla 2. Parrilla de convocadas.

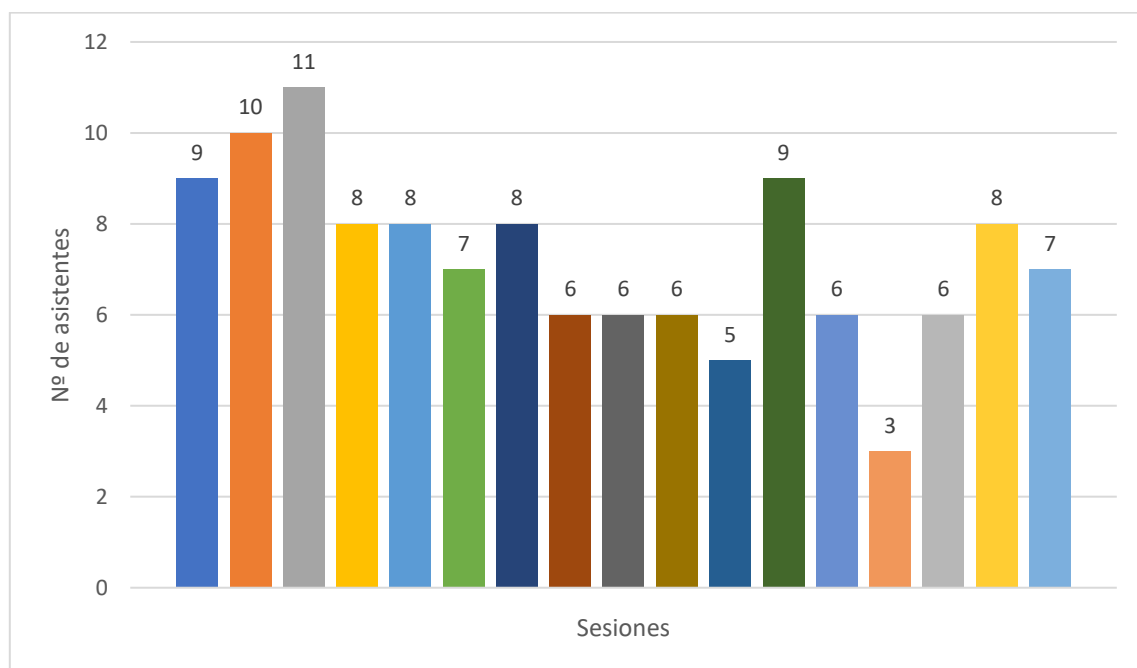
Nombre	Ocupación	Edad	Nº de hijos/as	Edad de los menores
Madre 1	Desempleada	37	3	16 10 1
Madre 2	Desempleada	48	3	13 11 7
Madre 3	Desempleada	34	2	12 1
Madre 4	Desempleada	21	1	1
Madre 5	Desempleada	25	4	12 3-3 4
Madre 6	Desempleada	30	2	10 6
Madre 7	Desempleada	29	1	6
Madre 8	Desempleada	33	4	15 13 10 3
Madre 9	Desempleada	29	3	9 8 5
Madre 10	Desempleada	28	3	11 6 1
Madre 11	Desempleada	27	2	7 2
Madre 12	Desempleada	25	1	4
Madre 13	Desempleada	22	1	3
Madre 14	Estudiante	19	1	2
Madre 15	Desempleada	23	1	4
Madre 16	Activa (encuentra trabajo durante el curso y lo tiene que abandonar)	36	2	12 5
Madre 17	Desempleada	25	1	5
Madre 18	Desempleada	34	3	11 8 3

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos del trabajo de campo.

A continuación se va a analizar todo el proceso del grupo siguiendo puntos tales como asistencia, número de hijos/as, alimentación, castigo, evolución de las madres a lo largo del curso, autogestión de las emociones de las madres, comodidad en el grupo, coordinación externa e interna, juego, nuevas tecnologías y, finalmente, las demandas implícitas y explícitas de las madres.

En un primer momento, fueron convocadas 18 personas para la realización de este curso. Las personas que iniciaron el curso fueron 18 en total, tres de nacionalidad árabe, tres de nacionalidad latinoamericana y diez de nacionalidad española, siendo siete de ellas de etnia gitana. El número de personas que acuden a la primera sesión es de 9, mientras que el número de personas que finalizan el curso disminuye a 8. A continuación, en este gráfico, se observa los cambios en la **asistencia** a lo largo de las 17 sesiones.

Gráfico 1. Asistencias.

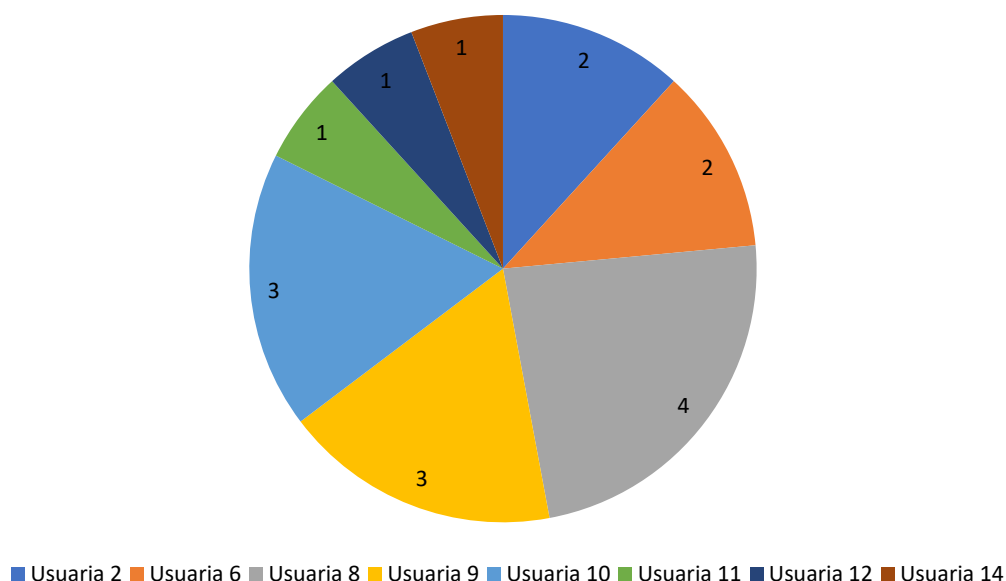


Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos del trabajo de campo.

Asimismo, este curso estaba destinado para familias con **hijos/as** entre 0 y 6 años, además, hay un total de 11 madres que tienen además de hijos en esta franja de edad, hijos que superan los seis años.

A partir de aquí, los datos que manejaremos serán los de las 8 madres que finalizan el curso. En cuanto a la tipología de familias, encontramos dos tipos de familias, monomarentales y biparentales. Predomina la biparental con un total de siete, siendo una única familia monomarental. El número de hijos también es un dato relevante para este análisis, ya que nos encontramos con familias que tienen una sola hija/o, hasta familias con cuatro hijas/os. Predominan las familias con un solo hijo/a, con un total de tres en la convivencia familiar. Las familias con dos y tres hijos quedan igualadas con dos familias en cada caso, y una única familia con cuatro hijas.

Gráfico 2. Número de hijas/os



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos del trabajo de campo.

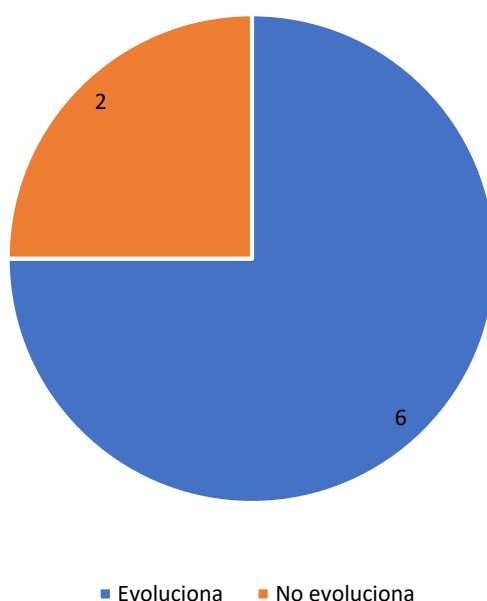
Las **edades** de las madres que acuden al grupo están comprendidas entre los 19 y los 48 años, y las edades de las hijas/os varían entre 1 y 15 años. En cuanto al nivel de estudios de las participantes, nos encontramos con que todas empezaron la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) pero ninguna llegó a terminarla, aunque una de las participantes actualmente se encuentra en formación.

Para realizar un análisis en profundidad de la evolución que han tenido las personas que han participado en el grupo de Competencias Parentales se va a ejecutar una comparación entre el cuestionario inicial y el cuestionario final.

Para hacer dicha comparación se van a explorar diferentes variables. En este caso son la **alimentación**, el **castigo** y **juego**.

En relación con la variable castigo, cabe destacar que según los contenidos que se han proporcionado en el curso no se entiende como “castigo”, sino se entiende como **consecuencia**. El siguiente gráfico muestra cuántas madres han sufrido una evolución en este aspecto y posteriormente se expondrán las respuestas de cada una de ellas en relación con dicha consecuencia.

Gráfico 3. Evolución de las madres.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos del trabajo de campo.

Seis de las ocho madres en las entrevistas finales comentaban este fenómeno. Esto es así para que los niños entiendan que ha sido una consecuencia de un acto que han hecho y así puedan corregirlo. A continuación, se procede a exponer las respuestas de las participantes que afirman esto.

“La psicóloga dijo que no lo llamásemos castigo, que es una consecuencia de lo que hacen” (Anexo 3, apartado H, Madre 14)

“Las cosas hay que repetírselas solamente tres veces, sino tiene una consecuencia” (Anexo 3, apartado F, Madre 11)

“Muy mal, las consecuencias, a la 3ª vez si se porta mal o tira algo al próximo castigo. Yo nunca las castigo ni antes ni ahora”. (Anexo 3, apartado C, Madre 8)

“Por ejemplo, mayor, siempre me ayuda, si no hay una consecuencia. Y la pequeña también. Consecuencia cuando no hacen lo que les dices a las tres veces. (Anexo 3, apartado E, Madre 10)

“Dejarlos tranquilos, no gritar, si gritan se vuelven enfadados. Mas tranquilidad para ellos y para nosotros. Cuando ya le he dicho tres veces lo que tienes que hacer, no le hago caso. [...] (Anexo 3, apartado A, Madre 2)

“Yo pensaba que estaba bien. La psicóloga me enseñó tres veces y consecuencias” (Anexo 3, apartado G, Madre 12)

En el resto de las madres no existe ningún cambio en la respuesta inicial y en la respuesta final. Por otro lado, todas las madres, tanto en la entrevista inicial como en la final, comentan que el castigo es importante en la educación de los niños. A continuación, se exponen diferentes ejemplos de esta afirmación:

“Los niños tienen que castigarse porque no saben lo correcto” (Anexo 2, apartado G, Madre 11)

“Si es malo no me parece bien, pero si es para que aprendan me parece bien” (Anexo 2, apartado I Madre 14)

“Hombre hay que castigarlos cuando no hacen las cosas bien. O si no me obedecen y no me hacen caso. Por ejemplo, con el videojuego, sino hacen deberes sin videojuego.” (Anexo 3, apartado B, Madre 6)

“Es necesario, sino no saben que está bien y mal. Y tener normas y castigar si es necesito. Si no harían lo que les da la gana.” (Anexo 3, apartado E, Madre 10)

Como se puede comprobar en los datos aportados anteriormente, las sesiones que efectuó la psicóloga del Centro Municipal de Servicios Sociales del barrio de La Magdalena han tenido mucha influencia en las participantes, sobre todo en relación con el castigo físico. Estas sesiones se puede encontrar en el Anexo 1, apartado K y apartado L.

Continuando por esta línea del análisis, una tercera parte de las madres afirma que ha conseguido disminuir su preocupación cuando sus hijos presentaban rabietas. Para observar este enunciado un ejemplo es la Madre 14, en el comienzo de curso afirmo lo siguiente

“Mi hija tiene muchas rabietas y me siento mal y desesperada y con muchos nervios y cuando pasa esto le doy lo que quiere o me enfado y la dejo llorar hasta que se le pase”. (Anexo 2, apartado I, Madre 14)

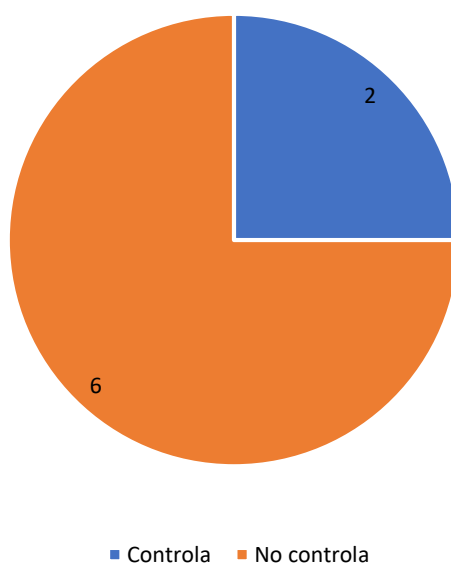
Una vez finalizado el curso y realizar el cuestionario final, con la misma pregunta transformaba su respuesta en:

“Estuve con la psicóloga del centro y le pregunté sobre esa sesión. No soy mucho de salir con ella, porque no se controlaba y siempre gritaba y siempre hacía lo que quería y nunca me hacía caso. Le pregunte que se hacía en ese caso. Ella me dijo que no me pusiera nerviosa ante estas situaciones que le hablase y decirle que se calmen. Lo puse en práctica en el autobús. Antes me ponía nerviosa y con lo que explico me tranquilizo y que se ponga como quiera, que hasta que no se tranquilice no le hago caso.” (Anexo 3, apartado H, Madre 14)

Otro aspecto que ha aparecido en el grupo es la **autogestión de las emociones de las madres**. Para poder indagar en esta cuestión se les realizó una pregunta en la entrevista final *“¿Cómo manejas las situaciones en las que tú estás enfadada?”*. En la sesión nueve (Anexo 1, apartado I) se habló de qué hacer en estos casos y que no debían tomarla con los niños.

El gráfico que se presenta posteriormente hace alusión a aquellas madres que tras la finalización del curso han obtenido un mejor manejo de las propias emociones y quienes se han mantenido igual que al principio:

Gráfico 4. Control emocional de las madres.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos del trabajo de campo.

De esta manera, gran parte de las entrevistadas explican que cuando se encuentran en estas situaciones, se intentan relajar y mantener la calma, para muy pocas lo consiguen. A continuación, se presentan diferentes respuestas a esta pregunta:

“Soy sincera, yo soy muy gritona, intento corregirlo, pero me pongo como loca. Tengo todos los días cosas que hacer y tanto trabajo que llega un momento que es agua que flotan. O lo pagas con el marido o con los hijos. Pero intento irme al cuarto y relajarme. Poniéndome música intento pensar recapacitar” (Anexo 3, apartado B, Madre 6)

“Me pongo nerviosa, porque no me hacen caso, pero bueno al final lo controlo y me relajo. (Anexo 3, apartado E, Madre 12)

“Grito mucho” (Anexo 3, apartado D, Madre 9)

En cambio, y como se muestra en el gráfico anterior, solamente dos de las madres en las respuestas afirman controlar la situación:

“Me alejo un poco, respiro y ya me calmo un poco y les pido perdón. (Anexo 3, apartado C, Madre 8)

“Cuando hablo con el tranquila, muy cariñoso. No quiere que hable con él con nervios. El mediano, muchas veces hay que repetirlo.” (Anexo 3, apartado A, Madre 2)

De esta manera se afirma que la evolución que se ha producido en relación con el control emocional y el poder autogestionar sus propias emociones ha sido positiva por parte de dos madres, el resto del participante no existe ningún cambio con el transcurso del grupo.

En cuanto a la variable **alimentación**, encontramos que todas las participantes conocen cuales son los alimentos más importantes para una buena alimentación y no se encuentran variaciones de las entrevistas iniciales a las finales. Las respuestas se pueden agrupar en:

- Fruta y verdura
- Carne
- Pescado
- Beber mucha agua

En relación con la pregunta de *“¿Cuál crees que es la comida más importante del día?”* se encuentran variaciones en cuanto a sus respuestas iniciales y finales. Cuatro de las ocho madres han cambiado su visión, dos de ellas, en su entrevista inicial, creían que la cena era la comida más importante del día, mientras que en su entrevista final ya responden desayuno. Los dos restantes, respondieron en su entrevista inicial el desayuno, pero no tenían claro el por qué era así, mientras que en la entrevista final ya entienden el por qué:

“El desayuno. Eso nos lo dijeron en la cocina y yo no lo sabía. Ahora cuando mi hija va a la guardería todos los días la llevo bien desayunada...” (Anexo 3, apartado H, Madre 14)

En cambio, dos de las madres no cambian su respuesta en cuanto a la comida más importante del día, siendo en ambas entrevistas el desayuno. Pero las dos madres restantes, no tienen claro cuál es la comida más importante, ya que cambian sus respuestas, pero terminan diciendo todas las comidas.

“Comida del medio día, porque es cuando se hacen los pucheros” (Anexo 2, apartado C, Madre 6,)

*“La comida y el cenar también. Aunque el desayunar por la mañana también es muy importante”
Anexo 3, apartado B, Madre 6)*

“Para los niños sobre todo el almuerzo, también la comida. Pero el almuerzo en el colegio es muy importante para que tengan energía durante toda la mañana.” (Anexo 2, apartado B, Madre 2)

“La comida, la cena un poco. El desayuno también es muy bueno para la fuerza.” (Anexo 3, apartado A, Madre 2)

En cuanto a si creían que necesitaba cambiar la alimentación de sus familias, y si ha cambiado algo, encontramos que seis de las madres manifiestan en las entrevistas iniciales que sí debería cambiar la alimentación de sus familias, mientras dos de ellas manifiestan que no. Por otro lado, en las entrevistas finales, de esas seis madres que creían que debe cambiar su alimentación, una de ellas ha cambiado la alimentación de su familia y otra ha cambiado su propia alimentación.

“La salsa de verduras. Me gustó mucho porque escondían las verduras y así los niños las pueden comer. Pero creo que ya entiendo porque mi hija no come en casa, porque mi madre siempre me dice dale a la niña esto, o cualquier cosa y no claro luego no come. El pediatra me dijo que no le diera nada de comer una hora antes de cada comida, pero es que con mi madre es imposible.” (Anexo 3, apartado H, Madre 14)

“Mis hijos siguen con lo suyo. Yo como mucha verdura y fruta. Pero mis hijos no quieren.” (Anexo 3, apartado B, Madre 6)

Por otro lado, tres de las madres pusieron en práctica las recetas realizadas en la sesión 15 anexo 1, apartado 0.

“Las he hecho en casa, [las recetas] lo que no hice fue el puré de verdura.” (Anexo 3, apartado G, Madre 12)

“Empanadillas hice.” (Anexo 3, apartado F, Madre 11)

Asimismo, una de las madres afirmaba que su alimentación era sana y correcta antes del inicio del curso, finalmente, en la entrevista final afirmó lo siguiente

“Es un poco más estricta, bollería industrial no compro. Hago una vez a la semana un bizcocho y compro galletas. Pan integral, cereales integrales.” (Anexo 3, apartado C, Madre 8)

Por lo tanto, se observa que la evolución en cuanto a alimentación ha sido positiva, ya que se fortifica la idea del desayuno como comida más importante del día, y se conocen, al menos, dos recetas que incluyen las verduras de una manera más sencilla, como dice la Madre 14

“La salsa de verduras. Me gustó mucho porque escondían las verduras y así los niños las pueden comer.” (Anexo 3, apartado H, Madre 14)

Una de las madres, Madre 10, manifiesta preocupación en cuanto a la alimentación que reciben sus hijos en el colegio:

“Si se quedan a comedor sí. Luego estoy más tranquila los fines de semana y puedo hacerles de comer lo que les gusta.” (Anexo 2, apartado F, Madre 10)

En cuanto a la **comodidad**, una de las preguntas, tanto de la entrevista inicial como de la final, era si sentían cómodas en el grupo (en el momento inicial) y si se han sentido cómodas durante todo el curso. En ambas entrevistas, todas las madres manifestaban que se habían sentido muy cómodas en el grupo, tanto al inicio como al final, excepto una de las madres, que manifiesta que en la sesión 16 de sexualidad no se ha sentido cómoda, y esto se puede ver en la sesión de observación número 16, ANEXO 1, apartado P.

“Me he sentido cómoda, lo único que no me he sentido cómoda en la charla de educación sexual. Lo demás todo muy bien” (Anexo 3, apartado B, Madre 6)

Para evaluar los aprendizajes de las madres se presentó la pregunta sobre que han aprendido en el grupo, destaca el área del juego, ya que cuatro de las madres afirman que es una de las cosas que más han aprendido.

“Cosas de los juegos (...)” (Anexo 3, apartado D, Madre 9)

“El juego (...)” (Anexo 3, apartado E, Madre 10)

“(...) Juego con ella a cosquillas, pilla-pilla por la calle, etc.” (Anexo 3, apartado E, Madre 14)

También manifiestan que las sesiones impartidas por los **profesionales externos** al grupo han sido una de las cosas que más han aprendido.

“He aprendido (lo del asertividad) como hablar con la gente. Sobre todo, tema de los niños de educación.” (Anexo 3, apartado C, Madre 8)

“Las de la psicóloga.” (Anexo 3, apartado F, Madre 11)

“(...) muchas cosas, como cuando vinieron a hablar” (Anexo 3, apartado D, Madre 9)

Dos de las madres expresan que lo aprendido ha sido más personal, fuera de lo que se daban en las sesiones programas.

“De todo, el momento que estaba allí los lunes estaba como que no me acordaba de nada, la mente relajada. Me olvidaba de los problemas y me relajaba.” (Anexo 3, apartado B, Madre 6)

“(…) y sobre todo a relacionarme con gente, porque me costaba mucho, perder la vergüenza el miedo, me ha servido más que nada en lo personal.” (Anexo 3, apartado E, Madre 10)

En este curso, en relación con el **juego**, han existido cuatro sesiones en las que se trataban estos temas.

El desarrollo de este factor se llevó a cabo tanto por las profesionales encargadas del curso de Competencias Parentales (Educadora Social y Trabajadora Social del Centro Municipal de Servicio Sociales del barrio de la Magdalena) y por las alumnas del IES Luis Buñuel estudiantes de grado superior de educación infantil.

Asimismo, las todas las madres consideran que es muy importante destinar un tiempo a jugar con sus hijos, y en las entrevistas que se le realizó a cada una de ellas, tanto en la final como en la inicial, todas ellas afirmaban compartir juegos con sus hijos.

Todas las madres comentan haber aprendido algo relacionado con los juegos, pero el aspecto que más recordado de estas sesiones la parte de relajación para ellas y las sesiones de masajes para los bebés. A continuación, se presentan testimonios en los que se verifica esta afirmación

“Lo que más me gustó son los masajes y sesión de relajación” (Anexo 3, apartado G, Madre 12)

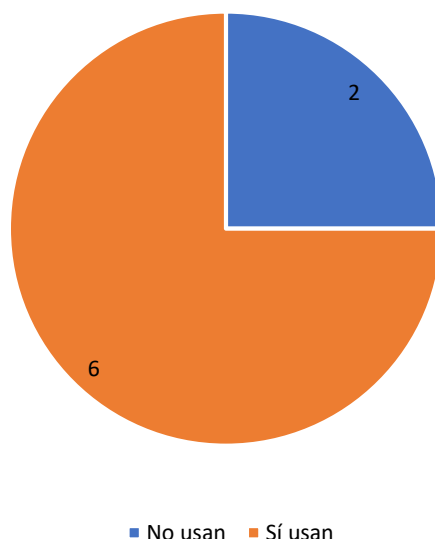
“Recuerdo el baile con globo, las sesiones de relajación, como saber cómo hacer que hacer con los niños cuando están en la barriga” [...] (Anexo 3, apartado B, Madre 6)

“Lo que más me acuerdo son los masajes” (Anexo 3, apartado H, Madre 14)

Otro aspecto que se analizó ha sido el uso de las **nuevas tecnologías** en los niños que sus madres participaban en este curso.

En el gráfico que se presenta a continuación se observa las respuestas de cada una de las madres en relación con el uso de las nuevas tecnologías.

Gráfico 5. Uso de aparatos electrónicos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos del trabajo de campo.

Como se puede observar, hay seis madres que afirman que sus hijos juegan a la *play*, al ordenador o al teléfono móvil. De todas las participantes solamente existen dos que afirman que no les dejan.

Asimismo, en el caso de que las utilizasen se les preguntó quién decidía cuanto y como las usaban y de las seis, todas ellas afirman que tanto ellas como los padres son los que deciden este aspecto.

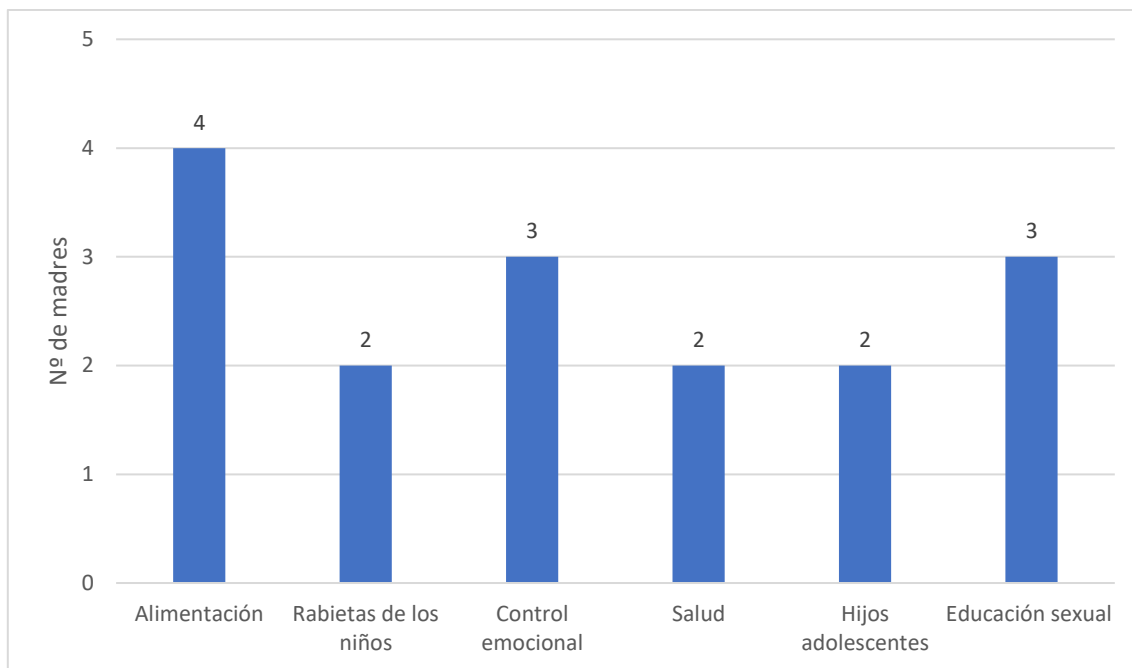
Cabe resaltar, que algunas de ellas afirmaban utilizar este método para que estuvieran entretenidos mientras ellas hacían diferentes tareas.

“A ver, yo le enciendo el televisor y hay veces que se nos olvida que está encendido porque la niña se levanta por el salón juego y todo y la dejamos ahí mientras hacemos cosas en la casa, y si nos damos cuenta de que está encendido lo apaga.” (Anexo 3, apartado H, Madre 14)

“Todos los días a la hora de comer se lo pongo, porque si no tarda en comer mucho y claro la comida se queda muy fría. Y cuando llora también. Cuando ya no aguanto más le digo toma un rato.” (Anexo 2, apartado H, Madre 12)

En este curso, como bien se explica en el proyecto realizado y presentado por la educadora social y trabajadora social del centro municipal de servicios sociales del barrio de la magdalena, es un proyecto flexible. Es decir, según las **demandas** que planteen las madres, alguna sesión podría ser modificada. De esta manera, en la primera entrevista, se realizó qué aspectos querían tratar en el curso para incorporar aquellos elementos que pudieran ser necesarios.

Gráfico 6. Temas que les gustaría tratar.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos del trabajo de campo.

Como se observa en este gráfico los cuatro primeros temas a tratar ya estaban incorporados en el desarrollo de este curso. La preocupación que muestran dos madres por sus hijos adolescentes no era posible el desarrollo en este curso ya que desde un principio se les explicó que el curso estaba destinado a madre de niños de entre 0 y 6 años y se iban a trabajar aspectos relacionados con esas edades. El último de todos, educación sexual, apareció durante una sesión y todas ella comentaban aspectos que podían saber. En el ANEXO X, existe la sesión de observación de esta discusión y se aprecia que no sabían mucho del tema y se considera importante realizar una sesión en relación con esto.

Este proyecto ha tenido una sensación muy positiva en todas las madres, ya que todas ellas quieren repetir la experiencia de un grupo. Una de ellas afirma:

“Si me gustaría, mira cuando nos juntamos con la gente aprendemos más cosas. Yo antes no me juntaba con gente, ahora nos saludamos en el cole, en el barrio paseando. Muy bien me ha ido.”
(Anexo 3, apartado A, Madre 2)

“Sí, pero me daría igual el que se tratase”. (Anexo 3, apartado E, Madre 10)

Por lo tanto, el trabajo en grupo ha ayudado a fomentar la cohesión entre todas ellas y asimismo a conocerse entre sí y ampliar una red de apoyo entre ellas, y por consiguiente podría afectar también al barrio.

Por otro lado, las madres afirman que el grupo al que puedan seguir acudiendo les gustaría que fuera relacionado con la educación de sus hijos, alimentación, cocina, etc. debido a que estos temas que se han impartido en el curso les han ayudado en la vida cotidiana. Por ejemplo, la Madre número 14 afirma:

“Me gustaría seguir. Sigo con lo de la alimentación, como poder educarla. Porque mi madre y mi hermana me dicen tienes que educarla, pero claro, todo el mundo educa educa, pero yo no sé qué tengo que hacer y nadie me lo explica. Por eso que ahora ya se más cosas de cómo hacerlo y no me pongo tan nerviosa como antes.” (Anexo 3, apartado H, Madre 14)

En cuanto a la **coordinación** en este proyecto, se han establecido varios canales de comunicación para una coordinación interna y externa. En primer lugar, la coordinación *interna* se ha llevado a cabo a través de la participación de diferentes perfiles profesionales de este centro. En este caso, a través de las reuniones semanales que se llevan a cabo en el centro municipal, se ofreció la oportunidad de participar en este proyecto a la psicóloga y la trabajadora social en materia de infancia, para desarrollar las sesiones de autogestión de las emociones y el taller de cocina respectivamente.

Tabla 3. Coordinación interna

COORDINACIÓN INTERNA		
Psicóloga	Sesión 11 y 12 (ANEXO 1, apartado K y L)	Gestionar emociones, las “consecuencias”,
Trabajadora Social de infancia	Sesión 15 (ANEXO 1, apartado O)	Pirámide de alimentación y Taller de cocina

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos del trabajo de campo.

Por otro lado, en cuanto a la coordinación externa se ha contactado con los diferentes recursos y profesionales que intervienen en el ámbito familiar y social, como los comercios del barrio, establecimientos públicos como el Centro Joaquín Roncal, diferentes organizaciones como Amediar y CTL Gusantina, e instituciones públicas como el IES Luis Buñuel y el Centro de Promoción de la Salud, fomentando así una red de recursos disponibles para este proyecto y para las propias madres.

Tabla 4. Coordinación externa.

COORDINACIÓN EXTERNA		
CTL Gusantina	Sesión 2, 3, 4, 5 y 6 (Anexo 1, apartados B,C, D, E y F)	El Juego
Centro de Promoción de la Salud	Sesión 9 Psicólogo Sesión 16 Sexóloga (Anexo 1, apartados P e I)	“El arte de amargarse la vida” Charla de educación sexual
IES Luis Buñuel	Sesión 3, 4, 5, y 6 (Anexo 1, apartados C, D, E y F)	El Juego
Amediar	Sesión 13 y 14 (Anexo 1, apartados M y N)	Mediación
Comercio del barrio	Todas las Sesiones (Anexo 1 completo)	Desayuno
Centro Joaquín Roncal	Sesión 15 (Anexo 1, apartado O)	Taller de cocina

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos del trabajo de campo.

Por otro lado, otra coordinación muy importante para desarrollar este proyecto es la aquella que debían ejercer la Educadora Social y la Trabajadora Social del centro para llevar a cabo paralelamente su trabajo diario con la elaboración y preparación de las sesiones. En la entrevista que se les ha realizado, afirmaban lo siguiente:

“...es muy complejo pues debe ser simultaneado con el trabajo individual y familiar que cada profesional realizamos en el centro. Para que realmente se fomente el trabajo grupal hay que comprender que necesita una reserva de tiempo importante y una dedicación importante.” (Anexo 4, apartado B)

Con esta reflexión y lo observado en todas las sesiones, cabe destacar la importancia de reservar un tiempo adicional para el Trabajo Social con grupos, para poder abarcar todas las funciones que tienen los/as profesionales en los diferentes ámbitos que se trabajan en los centros municipales, ya que si no puede existir una sobrecarga de trabajo y no realizar sus funciones correctamente.

6. Conclusiones

Una vez finalizado el análisis de datos se recogen diferentes aspectos a destacar, como la consecución de los objetivos, las diversas circunstancias que han surgido a lo largo del proyecto y nuestra propia valoración personal.

En primer lugar, se va a realizar un análisis del cumplimiento de los objetivos que se establecieron en un principio para este trabajo.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero de ellos afirmaba lo siguiente: *“Estudiar la evolución que pudieran tener las madres de este curso”*

Para alcanzar este objetivo, ha sido necesaria la utilización de técnicas cuantitativas y cualitativas, como, por ejemplo, las entrevistas y las sesiones de observación, que han proporcionado información suficiente como para poder comprobar si ha existido o no evolución por parte de las madres de este proyecto.

Cabe destacar, que la gran parte de ellas ha evolucionado de forma favorable y todas ellas afirman que les gustaría repetir esta experiencia. Esta evolución se puede observar tanto en las entrevistas finales, como en la entrevista realizada a las Coordinadoras del Proyecto, que afirman que la evolución en general ha sido favorable y la implicación y motivación de las madres que llegaron hasta el final del curso ha sido positiva fomentando así la cohesión grupal.

De esta manera, se enfatiza que se ha cumplido satisfactoriamente, como se puede demostrar en el análisis de datos.

Por otra parte, no solo ha existido evolución de las madres, sino también de las profesionales, como se ha podido apreciar en la entrevista. Aunque este aspecto no forme parte del objetivo específico, es una característica relevante, ya que las coordinadoras son una parte fundamental del proyecto. Por lo tanto, la evolución que ha producido este proyecto ha sido positiva y favorable por todas las partes implicadas.

El siguiente objetivo específico a comprobar es: *“Analizar, si surgieran, nuevas demandas y necesidades, tanto implícitas como explícitas, que puedan plantear los participantes a lo largo del proyecto.”*

Para llevar a cabo este objetivo se han hecho diferentes fases. En la primera de ellas, y para analizar las demandas explícitas se utilizó la entrevista inicial donde cada madre comentaba lo que le gustaría aprender en el proyecto. Por otro lado, a lo largo de este proyecto, solamente ha surgido una demanda implícita. Se detectó gracias a las sesiones de observación y un intercambio de ideas que tuvieron las propias participantes en el inicio de una sesión acerca de la sexualidad. Como se ha mencionado anteriormente, al ser un proyecto flexible se manifestó la necesidad de realizar una charla sobre estos aspectos.

Para abordar esta demanda, se llevó a cabo una sesión sobre educación sexual, que no estaba programada desde un principio. En esta sesión, se comprobó que existía una falta de información importante, ya que se desconocían varios puntos sobre este tema. En el desarrollo de la sesión, se explicaron temas como los aparatos reproductores, tanto masculinos como femeninos, desde la perspectiva biológica. Gracias a esto, se detectó que había un desconocimiento general de este tema, ya que desconocían las partes que componen estos sistemas. Otro tema que dio pie al debate, fueron los métodos anticonceptivos. Gran parte de ellas los utilizan, pero ignoraban el funcionamiento correcto de éstos basándose en rumores extendidos entre la población. Conforme se desarrollaba la sesión, una de las madres empezaba a sentirse incómoda con los puntos a tratar. Esto derivó en una actitud pasiva y cortante, evitando a toda costa estar atenta a la

sesión e interrumpiendo constantemente. Cabe resaltar, que esta madre, en concreto Madre 6, es de etnia gitana y, además, pertenece a un grupo evangelista del cual es pastora y hay un gran tabú sobre la sexualidad en este entorno. Esto originó que, ya que dos de las madres pertenecía también a este mismo grupo, se sintieran cohibidas para expresar su opinión. En general, esta sesión demostró que existían múltiples opiniones acerca de la sexualidad, pero no generó ningún conflicto grave a excepción del anteriormente comentado.

Por otro lado, se ha encontrado una demanda implícita que se repite en varias madres es la necesidad de un grupo similar a este, pero destinado a madres con hijos e hijas adolescentes.

Por ende, tras encontrar y analizar las diferentes demandas, se concluye con que este objetivo se ha cumplido satisfactoriamente.

El último objetivo específico es “Conocer la coordinación existente entre los diferentes recursos”. Este objetivo se ha alcanzado a través de las diferentes sesiones coordinadas con otras entidades externas como personal interno del centro y como queda reflejado en el análisis por lo que se ha cumplido de forma favorable.

Así pues, se puede destacar que el Objetivo general “Realizar una evaluación del proyecto “Formación en competencias parentales desde el Centro Municipal de Servicios Sociales Magdalena” para ver el impacto que pudiese tener en las personas que participan”, se ha alcanzado paulatinamente, siendo el impacto en las madres muy positivo y necesario como expresan las profesionales, argumentando que el aprendizaje y la práctica de habilidades sociales es muy importante para mejorar todas las competencias que tienen que ver de forma más específica con el desarrollo de la *parentalidad positiva*.

Este grupo, es un claro ejemplo de la multiculturalidad que se vive actualmente en el barrio de la Magdalena. De esta manera, se ha comprobado que el intercambio de experiencias y de culturas es muy positivo y favorable para fomentar redes de confianza entre las madres de este barrio y evitar así conflictos relacionados con la cultura. Por ejemplo, según testimonios de varias madres, ahora se saludan en el colegio e incluso participan en otros grupos juntas. Así mismo, el intercambio de experiencias supone el conocimiento de otras culturas, como por ejemplo cuando hablan del Ramadán o la prueba del pañuelo ya que existe mucha curiosidad por parte de las otras madres, para conocer a los diferentes miembros de la comunidad y entenderlos, reduciendo el estigma y los prejuicios hacia cada una de las etnias y culturas que en este barrio conviven.

Otro aspecto importante tras haber participado en el grupo es la temporalidad y duración de este, ya que los profesionales de los centros municipales de servicios sociales no disponen del suficiente tiempo para preparar y participar en las sesiones, lo que deriva en una disminución de la motivación conforme se va avanzando en el grupo. Algunas de las sesiones no eran motivadoras para las madres.

Se quiere destacar de los diferentes ámbitos de intervención desde los Servicios Sociales, el Trabajo Social comunitario y grupal, aunque cabe destacar que no hay que dejar de lado el Trabajo Social individual, tal y como han explicado los/las profesionales del centro, en la actualidad existe un nuevo modelo organización de los Servicios Sociales Comunitarios y hay una apuesta por que ambos se desarrollen de manera transversal en todos los programas y centros municipales de servicios sociales.

Nuestra experiencia a lo largo de estos seis meses ha sido muy positiva, ya que nos ha permitido conocer el Trabajo Social con grupos y comunitario fuera de una visión teórica. Además, nos gustaría destacar la implicación que han tenido las madres desde el primer momento con nosotras, facilitándonos toda la

información que se les solicitaba, accediendo a realizar las entrevistas, y estableciendo una relación de confianza tanto dentro como fuera del grupo.

Por otro lado, la implicación de las profesionales ha sido una parte muy importante para el desarrollo de este proyecto, ya que han tenido una participación muy activa en el desarrollo de nuestro aprendizaje y nos han apoyado y guiado a lo largo de esta experiencia.

El poder asistir a todas las sesiones sin restricción alguna, ha supuesto un gran reto para nosotras, ya que teníamos que compaginar clases con la asistencia al curso, lo que nos ha ayudado a coordinarnos entre nosotras y aprender a optimizar nuestros recursos.

A pesar de ser una experiencia muy gratificante, hubo ocasiones en las que entrábamos en conflicto con nosotras mismas, por ejemplo, en la sesión 8, sobre la mujer, en según qué madres estaba muy presente el machismo y/o la figura patriarcal, por lo que era muy costoso mantener una posición al margen y profesional, sin querer intervenir para rebatir o cambiar esas ideologías.

En la sociedad actual siguen existiendo diferentes prejuicios y estereotipos hacia la etnia gitana que no siempre se cumplen. Encontramos en este curso, a raíz de conflictos entre ellas mismas que existen diferencias, dependiendo de la educación que se les inculca desde pequeñas a como ellas quieren educar a sus hijos, por lo que vemos una evolución positiva, pero sin perder las raíces.

Una vez finalizado el curso, nos hemos encontrado con un gran volumen de información que nos ha sido bastante complicado sistematizar y manejar, para realizar un análisis de datos completo y eficiente. Pero esto también nos ha permitido poner en práctica real los conocimientos que hemos ido adquiriendo a lo largo del Grado en Trabajo Social de una manera que no se nos había ofrecido antes.

También queremos enfatizar que ha sido uno de los trabajos que más nos ha abierto hacia la realidad, ya que la oportunidad de poder asistir a las sesiones nos ha permitido ponernos en la piel de los profesionales, así que creemos que todas/os las profesionales de la intervención social de los servicios sociales comunitarios deberían utilizar la metodología de la acción grupal en su trabajo.

7. Propuestas

Una vez revisado el análisis y estableciendo unas conclusiones pertinentes, se quiere presentar una serie de propuestas teniendo como base los puntos fuertes y débiles que se han encontrado en este proyecto. En el siguiente cuadro, se muestran los puntos fuertes y los puntos débiles que se han encontrado en el desarrollo del grupo.

Tabla 5. Puntos fuertes y débiles en el desarrollo del grupo.

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DEBILES
Heterogeneidad en el grupo	Conflictos entre las madres
Fomentar un aumento de la red social de las madres	Falta de motivación e implicación por parte de las madres
Intercambio de diversas opiniones y experiencias	Aspectos religiosos
Cambio de visión de los profesionales	No participación del hombre
Comodidad en el grupo	Inseguridad de las profesionales debido al poco tiempo para preparar las sesiones

Fuente: Elaboración propia a partir de datos recogidos del trabajo de campo.

Una vez analizadas las debilidades y fortalezas de este proyecto, se llevan a cabo las siguientes propuestas:

- Proporcionar un mejor reparto de tiempo a las profesionales, para poder preparar las diferentes sesiones.
- Espacio propio para la realización y evaluación de cada sesión durante el proyecto.
- Fomentar la participación masculina en ámbitos familiares y del cuidado, realizando grupos solo masculinos, para que no se sientan presionados, por la figura femenina, y remarcando que el cuidado de la familia no depende solo de las mujeres, sino que la figura masculina también tiene un papel muy importante.
- Dado el éxito que ha tenido este proyecto en el barrio de la Magdalena, se podría dar a conocer este proyecto a todos los centros municipales de servicios sociales de la provincia de Zaragoza, para fomentar tanto la parentalidad positiva en familias con diferentes problemáticas sociales como el trabajo social grupal y comunitario.

Para finalizar este trabajo, queremos echar la vista atrás y ver como algunos de los conocimientos que hemos ido adquiriendo a lo largo de estos cuatro años de Grado, y que creíamos que no íbamos a usar, pese a las dificultades que nos ha causado su aprendizaje, han sido una parte muy importante para poder realizar este trabajo. En especial, los conocimientos sobre el trabajo social grupal y comunitario, las habilidades sociales y la psicología social, que nos han permitido ver cómo es la realidad y poner en práctica nuestros primeros pasos como Trabajadoras Sociales, y nuestras ganas de continuar con nuestro aprendizaje y de cambiar el mundo.

8. Referencias

8.1. Bibliografía

- Ander-Egg, E. (1997). *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo.
- Ayuntamiento de Zaragoza. (2016). *Memoria de Servicios Sociales Comunitarios*. Zaragoza: Área de Presidencia y Derechos Sociales. Obtenido de Servicios Sociales Comunitarios. Memoria 2016.
- Calvo M. y González B. (2018) *Proyecto de Intervención en un Centro Municipal con madres jóvenes*. Ayuntamiento: Zaragoza. Documento interno del CMSS del barrio de la Magdalena (Zaragoza). [Sin publicar]
- Cauas, D. (2015). *Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación*. Bogotá: Biblioteca electrónica de la universidad Nacional de Colombia.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Duran Rodríguez, C., García Galocha, M. J., y Trejo Croce, Á. (2016). *Plan estratégico del Tercer Sector de Acción Social. Guía de Evaluación de Programas y Proyectos Sociales*. Madrid: Plataforma de ONG de acción Social.
- González T. C., y Calcetero, J. R. (2009). *Evaluación de impacto social: una estrategia de investigación para el Trabajo Social*. Revista Tendencia y Retos (14), 14-57.
- Hernández Sampieri, R., Fernández - Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw - Hill Interamericana.
- Munné Matamala, F. (1980). *Psicología social*. Barcelona: Ceac.
- Reboloso, E., Fernández-Ramírez, B., y Cantón, P. (2008). *Evaluación de programas de intervención social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rossell Poch, T. (1998). Trabajo Social de grupos: Grupos socioterapéuticos y socioeducativos. Cuadernos de trabajo social, 103-122.
- Rossi, P. H., y Freeman, H. E. (1989). *Evaluation: a systematic approach*. California [etc]: Sage 1990.
- Sánchez, J. C. (2014). *Psicología de los grupos: Teorías procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw W - Hill.
- Sierra Bravo, R. (2007). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid: Thompson.
- Valencia, M. M. A. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*. XVIII (1), p.13-26.
- Weiss, C. H. (1990). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.
- Zastrow, C. H. (2008). *Trabajo Social con Grupos*. Madrid: Cengage Learning Paraninfo.

8.2. Legislación

- Ley 10/2016, de 1 de diciembre, de medidas de emergencias en relación con las prestaciones económicas del Sistema público de Servicios Sociales y con el acceso a la vivienda en la comunidad de Aragón. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de diciembre de 2016, núm. 237 pp. 31890 a 31905.
- Ley 12/2011, de 2 de julio, de infancia y adolescencia de Aragón. *Boletín oficial de Aragón*, 2 de julio, núm. 86.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín oficial del Estado*, 14 de diciembre de 2006n, núm. 299, pp. 44142 a 44156.

8.3. Webgrafía

- Ayuntamiento de Zaragoza. (1 de enero de 2017). Cifras de Zaragoza. Datos demográficos del padrón municipal. Recuperado de:
<http://www.zaragoza.es/contenidos/estadistica/Cifras-Zaragoza-2017-1.pdf>
- García Longoria, M. P., y Serrano. (2016). Propuestas de la intervención del Trabajo social en el nivel microsocioal. Universidad de Murcia. Recuperado de:
https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/CIFETS_2016/Monografia/pdf/TC140.pdf

9. Anexos

Consultar documentos adjuntos.